

Diálogos Críticos

**BNCC, educação, crise e
luta de classes em pauta**



Diálogos Críticos

**BNCC, educação, crise e
luta de classes em pauta**

Organizadores:

Antonio Marcos da Conceição Uchoa
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Lucas Margoni

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.)

Diálogos Críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta [recurso eletrônico] / Antonio Marcos da Conceição Uchoa; Ivânia Paula Freitas de Souza Sena (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

109 p.

ISBN - 978-85-5696-640-7

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Luta de classes; 3. Ensaio; 4. BNCC; 5. Pedagogia; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Sumário

Apresentação	9
Prólogo.....	13
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena	
1.....	15
Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC	
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena	
2.....	39
Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC	
Átila de Menezes Lima	
3.....	73
A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação	
Maria Elizabeth Souza Gonçalves	
4.....	91
Nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora: o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil	
Celi Nelza Zulke Taffarel; José Arlen Beltrão	
5.....	97
A BNCC é lei, o que fazer?	
Ivânia Paula Freitas de Souza Sena	
Sobre os autores	107

Apresentação

Este livro se apresenta a partir de depoimento de profissionais da educação que estiveram presentes nas mesas de diálogo que deram início a esse coletivo de professores que se encontram em diferentes instituições de ensino e se colocam contra a perspectiva mercadológica da BNCC e em defesa da Educação pública como direito de todos e todas.

A ideia da implantação de uma base nacional comum para a Educação Básica no Brasil não é recente. Esta proposta está prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. A análise e a discussão sobre a BNCC são fundamentais considerando que sua implantação interferirá na vida de milhões alunos e de professores em quase 200 mil escolas particulares e públicas da Educação Básica em todo o país. Como conselheira do Conselho Municipal de Educação de Senhor do Bonfim, vejo com preocupação a forma como essas discussões vem acontecendo no Brasil, na Bahia e na nossa região, considerando que muitos dos discursos em defesa de uma base nacional comum curricular têm funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. No entanto, o que tenho acompanhado nas discussões com os professores Ivânia, Maria Elizabete e Átila, vai na contramão daqueles que afirmam ser a Base a “salvação da educação”. O que se percebe, nos discursos governistas em defesa da Base, é que o compromisso com a educação e a democracia não é prioritário, na realidade são secundarizados, dando lugar a interesses privados, relações de poder, agentes educacionais, sindicatos corporativos e instituições capitalistas. Assim, deixo aqui a seguinte reflexão da professora Ivânia “O que é uma identidade nacional de um currículo,

em um país de diversidades éticas e culturais amplas como o Brasil?” e eu pergunto: a quem interessa a Base Nacional Comum, da forma que está sendo posta?

Professora Norma Leite de Carvalho – Presidente do Conselho Municipal de Educação de Senhor do Bonfim-BA

A BNCC- Base Nacional Comum Curricular atende aos interesses do mercado capitalista neoliberal, quando foca competências e habilidades que retiram a criticidade e a contextualização dos seus objetos/conteúdos de estudo e enfatizam um caráter prático, a fim de preparar o educando para um mercado de trabalho instável, sem seguridade e exigente, visto que, os empregos tornam-se cada vez mais temporários, necessitam profissionais com várias habilidades, em que cada empregado possa exercer a função de muito outros. Além disso, empresas particulares como a Vivo, Fundação Roberto Marinho, entre outras arcam com a implantação da BNCC nas escolas. Que interesses têm nisso, senão um retorno financeiro, principalmente sobre os bilhões de reais que o Governo gasta com material didático etc.? Outra coisa importante, que não podemos deixar de apontar, é que a BNCC não respeita a diversidade em todos os seus aspectos; portanto, há um desrespeito a outros documentos curriculares do país, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais. Esse debate foi feito no III Seminário de Educação do Campo do Grupo de Pesquisa Mitecs: Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial: lutas, embates e resistências, que ocorreu no período de 12 a 15 de setembro de 2018, no Departamento de Educação-Campus VIII- UNEB, Paulo Afonso-BA. Houve uma significativa contribuição dos estudos apresentados sobre a BNCC, para o evento, pois estávamos um pouco desorientados quanto à consequência da Base para a Educação do Campo e, com o debate, desencadeado, notamos que a BNCC está na contramão da luta dessa especificidade da educação camponesa. Permitiu que os discentes e docentes do curso de Pedagogia e outros presentes se alertassem para as

controvérsias da Base e até que a UNEB, como um todo, se posicionasse em relação a ela, com um único discurso, no sentido de rejeitá-la.

Professora Viviane dos Santos Carvalho - Professora da Disciplina de Currículo do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Campus VIII - Paulo Afonso

Durante a Jornada Pedagógica Municipal - Ensinar e Aprender: eu, você e todos juntos no dia 05 de Fevereiro de 2019, na cidade de Sento-Sé Bahia; com a presença de educadores e coordenadores pedagógicos, aconteceu o seminário temático: “A BNCC e o Currículo Bahia: Contribuições para a construção do Currículo Municipal”, com o objetivo de proporcionar momento de diálogo e definições sobre saberes e caminhos da Rede Municipal de Ensino de Sento Sé. Foi momento de grande relevância já que proporcionou o fortalecimento da rede por meio da abordagem crítica e ampla do cenário sociopolítico das articuladoras Ivânia Paula Freitas de Souza e Maria Elizabeth Souza Gonçalves, que gerou discussões em torno da BNCC e currículo Bahia. A análise partiu da visão democrática e participativa no cenário nacional, diante de tantos documentos voltados a educação, a BNCC é mais um que pode contribuir para a reelaboração do Currículo da Rede Municipal de Ensino. Ficou claro o pouco conhecimento do público presente sobre a BNCC e a necessidade/possibilidade de criticamente analisar e definir conscientemente o como e quanto podemos e queremos como rede incluir na reelaboração da Proposta Político Pedagógica de Sento-Sé. Percebemos que não é necessário aderir sem nenhuma criticidade a BNCC, mas que o processo deve cumprir o percurso do conhecimento, reflexão e definição de rumos e compreensões para a PPP Municipal com os estudos e discussões do paralelo entre concepções de educação, sociedade, avaliação entre outros necessários ao documento, precisamos garantir nossa autonomia e identidade na construção local, tendo convicção do que decidimos coletivamente e democraticamente. Por fim, nossas

propostas foram que, na rede municipal precisamos: realizar momentos de estudo para aprofundar o conhecimento da proposta da BNCC e Currículo Bahia; fazer paralelos entre concepções político-metodológicas fundamentais da BNCC e Proposta Político Pedagógica Municipal de Educação (compreendendo o que está garantido em lei); e definir coletivamente como será a Proposta Curricular de Educação Municipal, considerando um percurso de construção das escolas/núcleos.

Giselda Carvalho – Coordenadora Pedagógica do município de Sento-Sé-BA

Prólogo

*Ivânia Paula Freitas de Souza Sena*¹

Os **Diálogos Críticos** constituem-se do compromisso de um conjunto de educadores ativistas, de diversos estados do país, em defesa da educação pública, gratuita e laica. É um movimento provocativo para lançar questões que possam colaborar com os debates que perpassam o atual contexto político do Brasil, sobretudo, quanto às “reformas” vividas na Educação as quais, entendemos, se constituem a partir de uma direção de projeto social que privilegia os interesses de mercado, em detrimento de uma formação sólida, capaz de elevar o universo cultural da classe trabalhadora para construção de uma postura de intervenção para a transformação social.

Esse movimento nasceu dentro da ARTICULAÇÃO INTERTERRITORIAL PARA FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO SEMIÁRIDO, um coletivo de docentes e discentes da Universidade do Estado da Bahia - UNEB/Senhor do Bonfim, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Campus Senhor do Bonfim, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE, da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Campus Juazeiro, do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada -IRPAA, MST, as câmaras de educação dos Colegiados Territoriais do Piemonte Norte do Itapicuru e do Sertão do São Francisco e professores da educação básica.

A Articulação defende que a Escola, no que tange ao seu papel, deve garantir aos sujeitos, o acesso ao conhecimento historicamente acumulado de forma crítica, atual e contextualizada e isso inclui

¹ Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia

discutir em todas as escolas, o campo e suas relações, suas lutas e o lugar histórico que o mesmo tem ocupado dentro do projeto de desenvolvimento do país. Reconhece que à classe trabalhadora, sobretudo do campo, o conhecimento chegou de forma precária, tanto no que diz respeito ao acesso (oferta da escola), aos conteúdos formativos (currículo) bem como, aos processos de ensino e aprendizagem.

Como o conhecimento histórico é fundante nos processos de transformação social, pouco tem alcançado a classe trabalhadora, em especial aos povos do campo, onde as desigualdades sociais encontraram lastro para sua manutenção. Aliados do direito ao conhecimento, inclusive do direito básico de ler e escrever, os povos do campo e toda a classe trabalhadora se fragilizam nas condições de interpretação, compreensão e, sobretudo, de enfrentamento do modelo social e econômico vigente que sustenta a grande divisão de classes.

Para isso, unimos forças para romper com a ideia de conhecimento concebido a partir do processo de estruturação do capitalismo, onde a formação escolar se reduz a um conjunto de técnicas que empobrecem os conteúdos e o processo formativo, restringindo-os à aquisição de dez competências representativas dos valores e desejos do mercado.

A ausência da diversidade na proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, bem como, o rompimento com as diretrizes legais que asseguram o currículo articulado aos saberes tradicionais de indígenas, quilombolas, trabalhadores jovens e adultos, nos convocaram a nos posicionarmos diante desse contexto.

O objetivo dos Cadernos de Diálogos é, portanto, fornecer elementos para que as redes de ensino, universidades e movimentos, ampliem suas reflexões a partir de questões que não estão explicitadas nos textos oficiais que respaldam a BNCC e todas as outras “reformas” que ocorrem simultaneamente, no campo da educação no país.

Esperamos ser colaborativos nas reflexões e provocações.

Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena¹

De onde parte a conversa

Este ensaio é o segundo de uma série de três textos produzidos a partir de mesas de diálogos sobre a BNCC com cerca de 1.000 (mil) professores e professoras da Educação Básica e Superior, conselheiros de educação e gestores escolares, realizadas de fevereiro de 2018 a abril de 2019. Ele dá continuidade ao primeiro ensaio, cujo título é “A BNCC, a luta de classes e a Educação do Campo”, que está em fase de revisão na editora, para outra publicação da qual faço parte. Na presente obra, apresento os dois últimos.

Neste primeiro ensaio, trago reflexões sobre as relações da BNCC com as reformas em curso no Brasil pós-golpe 2016, explicitando os interesses do Governo Federal em implementar uma proposta de educação voltada aos interesses do mercado, explicitando a BNCC como o eixo de uma ampla reforma que altera os princípios, meios e fins da Educação Brasileira. No segundo ensaio, este que ora apresento, dou continuidade à explicitação destas relações, estabelecendo, em linhas gerais, um diálogo entre a BNCC e a versão preliminar da BNC de formação de professores, proposta pelo Ministério da Educação.

¹ Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia

A BNC prevê alterar os cursos de licenciaturas e os planos de formação continuada dos sistemas de ensino estadual e municipal. Nos dois documentos, evidencia-se a intenção e homogeneização do currículo, tanto da formação de professores, quanto da Educação Básica, trazendo graves implicações para a autonomia dos estados, municípios, universidades, escolas e para docência. O ensaio é um alerta e ao mesmo tempo, um chamado à reflexão e resistência ao que estas políticas representam.

1 A Educação é coletividade

Para nós, que assumimos a formação direta de milhares de crianças, adolescentes, jovens e adultos, que passamos anos a fio de estudos nas escolas de magistério, universidades, graduando-nos e qualificando-nos para o exercício sério e complexo da docência, não é possível pensar a educação sem que façamos alguns questionamentos e sempre, em coletividade: Que sociedade desejamos deixar como herança para nossos filhos, para as crianças e jovens de hoje e de amanhã? Como as amplas desigualdades, que excluem milhões de pessoas de seus direitos básicos, podem ser superadas? Qual perfil de homens e mulheres desejamos formar? Estas são algumas das indagações que sempre fazemos quando nos colocamos no exercício de pensar qual tarefa a educação e o trabalho docente assumem, diante do desafiante lugar que a escola ocupa nessa sociedade, marcada por tantos elementos contrastantes e desiguais.

Não encontrar no texto da BNCC uma abordagem sólida sobre essas questões que, historicamente, nos moveram a pensar a educação, causa-nos não apenas um estranhamento, mas uma preocupação. Entendemos que qualquer proposta que incida no universo da vida escolar, que atue sobre o papel da escola e seus processos formativos, precisa explicitar, com clareza, qual intenção de sociedade está sendo defendida.

Estes questionamentos devem ser a base da elaboração e avaliação permanente do projeto político pedagógico (PPP) nas

nossas práticas escolares. Jamais discutimos a finalidade da educação e da escola, sem que se tenha explícito, o contexto social onde ela se assenta e se orienta, nem tampouco, discutimos o que e como ensinar, sem que isso se faça dentro das relações maiores que entrelaçam a educação, à sociedade.

Ao colocarmos tais questões, assumimos o fato de que a educação não se concretiza no vazio das intencionalidades, mas no seu aprofundamento. Quanto mais clareza política, sobre qual sociedade desejamos, mais explícita se torna a função do processo educativo e o papel da escola nesse processo. Elucidadas essas intenções, partimos para discutir qual currículo e a quais perspectivas de ensino e de aprendizagem ele atende e como irão nortear o projeto da escola, que passa a ser o lugar da identidade do coletivo que a faz, os alunos, professores e comunidade.

Nos longos exercícios reflexivos que fazemos diariamente em nossas escolas, temos consciência de que não há homogeneidade quanto à visão de sociedade e de projeto educacional, tanto entre aqueles que pensam a educação e suas políticas, quanto entre aqueles que a concretizam no chão das salas de aula. Mas, há entendimentos comuns que tornam possível, que no conjunto diverso, se constitua um projeto escolar e todos o tomem com guia das ações. O que nos permite essa façanha é o diálogo insistente e permanente entre o coletivo e os princípios democráticos que elegemos como comuns.

Neste sentido, reconhecemos que constituir uma política de educação em âmbito nacional, no contexto de diversidades e diferenças, não é uma tarefa fácil. Por esta razão, a história da educação no Brasil é marcada por disputas intensas, mas, necessárias para afirmação da democracia.

Desde 1988, com a abertura democrática dada pela Constituição Federal, temos vivenciado o exercício de pensar a educação pública, especialmente no campo da legislação e das definições curriculares, pelas vias participativas (mais largas ou mais estreitas), porém, sempre com muitos tensionamentos,

embates e diálogos, de modo que, as divergências e diferenças existentes, possam aparecer. Foi assim com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), com o Plano Nacional e com os referenciais que orientam a educação básica, os quais, na sua maioria, tiveram grande parte de seu conteúdo resultante de conferências, fóruns, campanhas nacionais, seminários e congressos mobilizados pelos sindicatos e organizações docentes país a fora, durante as últimas três décadas.

Esse movimento, o clima de debates e embates de ideias e posições, sempre foi e é indispensável para o estado democrático em que estamos no insistente desafio de consolidá-lo. Por esta razão, é importante retomar alguns princípios, em que uma política que se propõe estabelecer uma base curricular, deveria se orientar. O primeiro, é que ela precisa zelar pela seguridade dos direitos conquistados, ampliá-los e jamais, ameaça-los ou destituí-los. Segundo, deve ter como eixo a igualdade de direitos, inclusive, o direito à diversidade, à pluralidade e à livre manifestação de ideias; terceiro, deve compreender que, a educação como direito subjetivo, é direito de todos, desse modo, jovens, adultos, idosos, indígenas, quilombolas, ciganos, pessoas com e sem deficiência, com ou sem habilidades excepcionais, residentes no campo ou na cidade, todos devem ter seu lugar de identidade equitativamente assegurado na política; quarto, pautar-se sob o princípio da gratuidade e da laicidade. Todos esses elementos são princípios constitucionais e se assentam no entendimento de que a democracia é, ao mesmo tempo, meio e fim e tudo que se opuser a algumas dessas premissas será sempre uma ameaça ao seu fortalecimento.

O Brasil, como reconhece o texto da BNCC, é um país de amplas dimensões territoriais e culturais e, por essa condição, devemos nos colocar alertas sobre um dos elementos mais tensos do documento, a proposta de homogeneização do currículo. Não percamos de vista que a intenção de homogeneizar o conhecimento que circulará nas práticas formativas escolares, não decorre de uma postura de neutralidade ou porque é verdadeiro o argumento de que

“o mesmo para todos” significa garantia de direitos e oportunidades iguais, não ao contrário? É possível haver igualdade sem reconhecimento das diferenças e da diversidade?

Numa análise mais cuidadosa da BNCC, sobretudo de entrevistas e peças comunicativas produzidas pelo MEC e seus apoiadores, amplamente divulgadas nos meios de comunicação, destacamos duas intenções que, por não estarem devidamente escritas no texto, devem ser observadas e aprofundadas com urgência por todos nós.

A primeira refere-se à tentativa de retirar a dimensão política da educação e colocá-la como terreno neutro. Sabemos que é a dimensão política do ato educativo que dá chão às práticas formativas, de modo que o currículo e os demais processos que se dão no cotidiano das instituições escolares, não se percam no discurso fantasioso da ausência de intencionalidades. Os textos e falas oficiais do MEC e seus parceiros fazem parecer que as aprendizagens decorrem de um número de técnicas bem empregadas e não de práticas formativas, assentadas em um projeto educativo situado em uma determinada ideia de sociedade e escola e também de currículo. Ou seja, busca-se evitar que os professores compreendam (ou voltem a se dar conta) de que não se educa isento de uma posição e visão de mundo e que, esse ato de se posicionar é, como disse Paulo Freire, um ato político.

Mas, o fato é que não há conhecimento deslocado de um projeto histórico de disputas e contradições, e é isto que faz com que, em cada escola, em cada sala de aula, os processos de ensino se diversifiquem e o currículo ganhe novos contornos. Portanto, ele sai do padrão, supera o pensamento hegemônico e dialoga com a diversidade dos sujeitos que o acessam e o refazem no cotidiano de suas práticas. É essa particularidade de cada lugar, de cada coletivo escolar, que nos ajuda a compreender que “o mesmo para todos” não garante direitos para todos.

2 Igualdade de acesso e oportunidade não é sinônimo de homogeneização curricular

A universalização das políticas não pode significar homogeneização, especialmente, no campo do currículo escolar, onde o diálogo com as especificidades socioculturais é fundamental para qualificar a práxis. Um currículo igual para todos é uma proposta no mínimo desrespeitosa, mas, é também contrademocrática. Fere a autonomia das redes de ensino, dos professores e de todos que fazem a escola. A homogeneização desrespeita as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive, suas conquistas, no âmbito da legislação educacional, as quais parecem não ter valor na BNCC. Um currículo igual para todos, passa por cima das diferenças regionais e culturais e torna o processo escolar restrito aos saberes mínimos, isentos de implicação com os sujeitos, suas lutas e seus direitos. Um currículo nesse formato enfraquece a democracia, não forma para a crítica, para o engajamento social, para superação das desigualdades. É o currículo perfeito para ditaduras se instalarem de modo naturalizado.

O aspecto da igualdade de acesso e oportunidade tratado no Art. 206 da Constituição Federal, aparece distorcido no texto da BNCC. É impossível de ser garantido reduzindo sua efetivação via um currículo de caráter homogêneo que, historicamente, tem afastado os setores da população que não cabem no pensamento hegemônico, em seus modelos e intenções. O currículo alijado da cultura, das especificidades das realidades distintas dos povos do Brasil, tem sido denunciado pela indiferença aos interesses da coletividade e por não contribuir com um projeto de nação que se coloque a favor da superação das desigualdades, em todas as suas faces.

Não foi por acaso que o MEC colocou como sua primeira ação, a reformulação do currículo dos cursos de formação inicial de professores, que também alcançará a formação continuada que, atualmente, os estados e municípios têm autonomia de estruturar,

tendo em vista as demandas gerais e específicas que cada sistema de ensino, e escolas requer.

A proposta de Base Curricular para a formação de professores, que foi apresentada em uma versão preliminar pelo MEC no final de 2018, tem o objetivo de alinhar os cursos de licenciaturas, aos princípios e intenções da BNCC, para assim torná-la o próprio currículo da educação básica e da formação docente na graduação. Este alinhamento é uma agressão ao papel das universidades, à concepção de formação de professores, a autonomia intelectual docente. É também e obviamente, uma tentativa de controle não apenas do currículo, mas da universidade pública.

A segunda intenção que enxergamos é que a proposta de um currículo homogêneo também tem como fim, garantir a continuidade e o fortalecimento da política nacional de avaliação, que só é possível ser feita no atual formato, se houver uma padronização curricular. As avaliações nacionais tornaram-se uma grande mina de recursos públicos para as empresas que desenvolveram suas *expertises* na sua elaboração, como também, para aquelas descobriram um mercado muito lucrativo, junto aos estados e municípios, cuja mercadoria são as “fórmulas mágicas” que elevam, em prazos mínimos, os indicadores educacionais. São empresas que chegam oferecendo programas sem custos financeiros aparentes (o que de cara agrada governadores e prefeitos), trazendo no pacote, os *softwares*, que não apenas definem e substituem o currículo das escolas, mas também, o lugar do professor no processo de ensino.

3 Reféns da gestão empresarial: a avaliação como controle

Importante lembrar, ainda, que estas avaliações em larga escala foram adotadas pelo Brasil nos anos de 1990 e marcaram, por definitivo, a influência de organismos internacionais, inclusive, do campo econômico (a exemplo do Banco Mundial e da Organização

Mundial do Comércio), na definição das políticas educacionais de países em desenvolvimento. Os setores produtivos passaram a demonstrar seu interesse direto na educação pública de países como o Brasil, visualizando que, alinhar a educação aos interesses econômicos, seria a forma mais rápida de qualificar trabalhadores para a lógica e demandas do mercado que passava por grandes mudanças em sua base de produção.

Todas as avaliações nacionais em curso, no Brasil, estão intimamente alinhadas ao perfil de trabalhadores definido pelo mercado das grandes empresas. A BNCC ampliará este laço já existente, sobretudo, com o reforço dos pacotes tecnológicos e os sistemas de ensino das grandes editoras (que trazem tudo pronto e enchem os olhos dos menos atentos aos seus significados e implicações). O texto da Base que pretende reorientar a formação de professores explicita isso muito bem:

A educação precisa acompanhar o ritmo e formar os novos cidadãos para um mundo incerto e sempre novo: o desenvolvimento social e econômico está pautado no novo capital: o conhecimento. É ele que gera valor ao produto ou ao serviço, quando articulado às habilidades e valores. (MEC, 2018 p. 1).

As grandes editoras estão em festa, já adequaram seus kits à promessa de “nos adote e eleve o IDEB”, tendo como mote, a ideia de que a melhoria da qualidade da educação traduz-se pelo “bom” desempenho de estudantes em um conjunto de conteúdos e habilidades de duas ou três áreas do conhecimento, passíveis de serem aferidos nas provas e testes padronizados.

É, de fato, um negócio muito rentável. Uma grande rede de empresas “amigas da escola, da educação”, disfarçadas de organizações sem fins lucrativos, de movimentos em defesa da educação ou de projetos educacionais, produz o teste em escala municipal, estadual ou nacional, o livro didático, o *software*, os cursos de formação continuada, a Pós-graduação em EAD, as palestras gratuitas nos eventos de prefeitos e governadores, bem

como nas jornadas pedagógicas, a consultoria sem custos para as secretarias de educação e, no fim das contas, comandam um grande e rentável negócio chamado educação pública.

Esta rede atua diretamente junto aos gestores públicos, assediando-os e os convencendo-os de que a educação não vai bem porque os professores não sabem ensinar ou estão desmotivados e propõe resolver isso de forma fácil: aumentar o controle sobre os docentes; gerenciar as escolas com a mão dura do empresário que comanda seus empregados; estabelecer metas para gestores escolares e professores; investir em palestras e cursos motivacionais para que os professores se convençam de que, se as coisas não vão bem, é porque eles não têm foco, não confiam em si, não tem estratégias de automotivação, não investem o que poderiam investir na educação para dar certo.

E, se isso tudo não resolver, eles logo sugerem uma saída, instituir uma política de bônus, dê prêmios (cheques, computadores, troféus e medalhas), para incentivar melhores índices de desempenho no *ranking* educacional, nada oferecendo ou criando mecanismos de punição para os que não se adequarem. Alie isto tudo a um bom plano de *marketing* e, pronto, resultado garantido. É um excelente plano e não precisa gastar dinheiro reformando as escolas, nem investir em formação de professores (é melhor vincular sua “gratificação” à aprovação dos alunos, de preferência com um bônus para os vencedores, concedido numa grande festa – com tapete vermelho - no final do ano).

Para agravar esse quadro ainda mais, há uma possibilidade que não pode ser descartada, nesta mesma linha, que é de a União usar os resultados das avaliações nacionais para vincular o repasse de recursos aos municípios e estados, como forma de controlar ou de se fazer cumprir a lógica hegemônica curricular e de gestão imposta pela BNCC. O texto base sinaliza para essa perspectiva e é bom ficarmos atentos.

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e **aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada** para o pleno desenvolvimento da educação. (BNCC, p. 8, grifos meus).

O viés de educação empresarial, pautada pelos princípios das competências e habilidades, eficácia e eficiência, dos indicadores e da avaliação como controle, não é novo, mas assume um contorno bem mais preocupante na atualidade. A presença majoritária dos setores representantes do grande capital privado no processo de construção e implementação da BNCC é reveladora de quem tem o poder de definir a ordem do dia na atual gestão do MEC. O Instituto Ayrton Sena, a Fundação Lemann, Fundação Itaú, Instituto Inspirare, Fundação Roberto Marinho entre outras, imprimiram na BNCC suas intenções sobre qual educação (rasa e precária), a classe trabalhadora deve ter acesso. Esse fato é suficiente para não aceitar em silêncio o que a BNCC propõe. É inaceitável que o projeto da educação pública no Brasil esteja sendo traçado por órgãos privados e isto não pode ser, em nenhuma hipótese, ignorado.

Conforme requerem estas empresas, são três as principais bases de garantia e de sustentação para que o projeto proposto funcione – a) a homogeneização do currículo, b) o fortalecimento das avaliações padronizadas e c) o controle do financiamento.

Vejamos que, ao mesmo tempo em que a avaliação em larga escala tem o currículo como viabilizador, ela exerce sobre ele, um poder controlador e determinante. A Prova Brasil (base para o IDEB²), por exemplo, ganhou *status* social de expressão máxima da qualidade da educação e da competência da escola pública. Desde que foi implantada, ela dita não apenas o conteúdo dos livros didáticos, mas tem efeito direto no planejamento das escolas. Desta forma, o currículo concreto tem negligenciado o conjunto de

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

conhecimentos que os estudantes necessitam acessar para terem asseguradas as condições básicas da sua formação integral, privilegiando uma parcela de conhecimentos que não garantem o direito à formação plena, como prevê a legislação e a constituição.

Preocupa-nos o fato de que em ano de Prova Brasil, por exemplo, são muitas as redes de ensino que investem meses do calendário escolar para “treinarem” os alunos nas habilidades e competências exigidas nas provas. Uma grande simulação coletivamente autorizada que acaba tomando lugar central do processo formativo das escolas e também da formação continuada dos professores, a qual acaba ficando restrita aos treinamentos voltados ao “como fazer” para “colocar em prática” isto ou aquilo ou nas estratégias para “elevar a nota dos alunos” nas avaliações. Quase sempre, formações vazias, pautadas em teorias fundadas em interpretações apressadas e rasas de uma ou outra perspectiva teórico-epistemológica, no geral, a da moda.

Quando não é isto, o que se tem é o vazio das palestras e cursos de apelo psicológico, que responsabilizam o professor (individualmente), por resultados que se produzem no coletivo da escola e/ou que decorrem dos processos de gestão da rede. A tendência tem sido evitar o aprofundamento sobre teorias pedagógicas relevantes para as questões enfrentadas no cotidiano, as quais exigem um tempo de estudo maior e requerem disponibilidade coletiva e profissionais mais qualificados para conduzi-las.

Todas estas questões estão claramente suprimidas na BNCC e na BNC da formação de professores. O que se fortalece, em ambos os documentos, são os princípios competitivos de mercado, a substituição da discussão sobre gestão democrática pela gestão empresarial (pautada na eficiência e eficácia), a formação cada dia mais rasa dos professores, o que coloca a escola pública ainda mais distante de sua perspectiva emancipatória.

O mais grave é que, somado ao que já vem ocorrendo, a BNCC reduziu o currículo a um conjunto de dez competências gerais que

marginalizam e dispensam o conhecimento científico, como base para as práticas. Assim como limitou o currículo às competências, também reduziu a educação à escola, a formação à aprendizagem, a escola à sala de aula. Não é difícil visualizar que, para o professor restará o papel de apenas um orientador de atividades de cunho prático, determinadas pelos programas de ensino, pelos *softwares*, que dirão o que ensinar, como ensinar e quando ensinar.

4 O desprezo pelo professor e pela escola: o que há de fundo?

Está claro que não há reconhecimento da docência como campo epistemológico. Tanto a BNCC quanto a BNC sinalizam tal postura quando desprezam os fundamentos teóricos da formação inicial e impõem aos professores, o que e como ensinar, em um nível de detalhamento que ignora sua formação, seu conhecimento, sua autonomia intelectual e pedagógica.

Se um *software* é suficiente para dizer o que o estudante deve aprender, como e quando; se ele aprende, exclusivamente, nessa relação de comandos, se tudo é uma questão de técnicas e instruções, para que serve o professor? Qualquer um pode mediar esse processo, para isso, não precisa de uma formação aprofundada, não é necessária uma formação universitária, ou tampouco, uma formação em licenciatura. Basta ser um bom instrutor, um bom mediador.

Neste mesmo mote, a escola pública e gratuita também passa a ser desprezada. Quando a Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, do Governo Bolsonaro, propunha uma medida provisória que permitiria a educação em domicílio, a "*homeschooling*". A ideia de fundo baseava-se no argumento de que qualquer um pode aprender em qualquer lugar, não precisaria ser na escola, nem ter um professor devidamente formado. Bastaria ter um ambiente propício, bons e bem informados instrutores e tudo estaria resolvido. O Estado não precisaria gastar em escolas, nem em formação docente.

Esse lugar marginal da escola fez com que o Projeto Político-pedagógico como expressão da identidade "política e pedagógica" escolar, fosse um elemento subalternizado na BNCC. Uma vez que, o conhecimento na proposta da Base cede lugar para as relações de aprendizagem, que se resumem às ações estritamente focadas nas relações de transmissão de conhecimentos práticos entre professor e aluno ou entre livro e aluno ou dispositivo tecnológico e aluno, a escola como espaço de outras vivências formativas, desaparece.

Na concepção da Base, as dez competências são tomadas como "aprendizagens essenciais" e elas ganham força sob o discurso de assegurar aos estudantes, o "direito à aprendizagem". Esse jargão vem sendo repetido pelos secretários de educação que esqueceram de que a finalidade da aprendizagem não é ela mesma. Poucos se perguntaram até aqui, "aprender para quê"?

Temos alertado que há, no mínimo, três armadilhas contidas no mote do "direito à aprendizagem". Uma delas é que, ao abrir mão do debate sobre o princípio constitucional do direito à educação, impede-nos de visualizar e discutir o conjunto de reformas que, sobretudo, no contexto aprovação da BNCC, implicam na perda de muitas outras condições que são base para o "direito à educação".

Na observância do Art. 206 da Constituição Federal, encontram-se assegurados, por exemplo: a) o direito a pensar de forma plural e livre, que dá sustentação às práticas de ensinar e aprender; b) garantia de padrão de qualidade que assegura as condições dignas de exercer a docência, bem como de a aprendizagem acontecer, incluindo, c) a valorização do professor que o próprio texto constitucional reconhece que deve ser o profissional a ingressar "exclusivamente por concurso público de provas e títulos, nas redes públicas". Estes são princípios constitucionais que ficam mais difíceis de serem efetivados e desaparecem no texto da BNCC e nos debates do Conselho Nacional de Educação.

Fica submerso também, o cenário ameaçador criado pela Emenda Constitucional 95 que congelou recursos por 20 anos e a lei

da terceirização irrestrita, por exemplo. Ambas são uma ameaça real ao que preconiza este artigo e toda e qualquer intenção de melhoria, de verdade, da educação no Brasil. A lei da terceirização irrestrita, inclusive, flexibiliza o ingresso de profissionais no magistério, por “notório saber” ou por outro critério para o qual, sempre haverá uma brecha que o justifique. Isso significa fim da obrigatoriedade do concurso público, precarização do trabalho docente, instabilidade docente nas redes de ensino entre outras consequências.

O cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE), que necessita de financiamento para que se assegurem as suas 20 metas, está obviamente comprometido tanto pela perda dos *royalties* do Pré-sal, quanto pela Emenda Constitucional 95. Sem financiamento, sem revisão do Custo Aluno Qualidade Inicial (proposta que dorme na pauta do CNE esperando votação, há anos), as condições de trabalho e valorização do magistério, bem como, a garantia de condições de ensinar e aprender estarão impedidas.

É vital reiterar que sem uma política de financiamento (que considere as desigualdades socioeconômicas dos estados e municípios), não há como garantir que as redes de ensino assegurem as condições pedagógicas e estruturais concretas, que são indispensáveis para a garantia do acesso e permanência com igualdade e maior qualidade.

A segunda armadilha pode ser a da judicialização da docência, não apenas pelas tentativas e ações já deflagradas pelo anúncio do projeto Escola “Sem Partido” (ainda que esteja em suspenso no Congresso), mas também, pela possibilidade que o entendimento do “direito à aprendizagem” pode trazer para aqueles que se sentirem não atendidos por ele. O grave, é que a culpabilização docente pelo resultado de processos coletivos, não apenas pode nos colocar numa trama judicial pela qual teremos que responder sozinhos, como pode nos levar ao que a proposta de reformulação da base de formação de professores do MEC aponta que é a afirmativa de que, independentemente, das condições socioeconômicas dos estudantes, das condições estruturais das escolas e redes de ensino, “o professor

é o “fator” que mais pesa na determinação do desempenho do aluno” (BNC/MEC, 2018, p. 4).

A responsabilização individual do professor pelo desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala, já virou lugar comum. No contexto da BNCC, ampliam-se os meios de monitoramento da prática docente, a exemplo dos exames de avaliação que podem ser fatais para a carreira dos professores, sobretudo, se o Projeto de Lei do Senado (PLS 116/2017), aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) for, de fato, aprovado. Ele estabelece, à revelia da Constituição, o fim da estabilidade dos servidores públicos, propondo a demissão de servidor caso se comprove “insuficiência de desempenho”.

A terceira armadilha é a da perda da autonomia, outro princípio constitucional que passa a ser negligenciado, sobretudo pela forma como o MEC conduziu a “discussão” e homologação da BNCC e como está conduzindo sua implementação. O tom impositivo do MEC não expressa uma postura de colaboração entre os entes federados. O MEC tem assumido uma postura que vai além do indutor de políticas públicas, mas o definidor delas nos âmbitos federativos que possuem autonomia para tal fim. Ressalta-se no documento:

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e **coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal**, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BNCC, 2018, p. 22, grifos meus).

Numa interpretação questionável de vários artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9394 de 20 dezembro de 1996), a BNCC vale-se, sobretudo, do artigo 26, que assegura que as redes podem complementar o currículo “em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte

diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos".

O texto da BNCC induz à compreensão de que, aquilo que o documento propõe representa os 60% do currículo e estados e municípios ficariam com a tarefa de produzir os 40% complementares. Se assim o fosse, já teríamos muitos problemas a serem resolvidos. O primeiro diz respeito ao fato de a BNCC se colocar como currículo e não como uma base que referenda a construção dos currículos, como consta no próprio documento:

A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo. A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais (BNCC, 2018, p. 8).

Ao mesmo tempo em que se coloca como referência, se impõe obrigatória como currículo, a partir da afirmação de ser “um documento de caráter normativo que **define** o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens **essenciais** que **todos** os alunos **devem** desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BNCC, 2018, p. 8, grifos meus) e diz ainda:

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos **devem** desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (p. 26, grifos meus).

O caráter obrigatório pelo qual se impõe o documento parece tornar irrelevante o princípio legal da autonomia pedagógica dos professores, das escolas e das redes, sobretudo, ao exigirem que os

sistemas façam adesão à perspectiva teórica do ensino por competência, referendado no documento da seguinte forma:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BNCC, 2018, p. 10).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2018, p. 14).

A adesão a uma determinada teoria para ser a base epistemológica do processo educativo para orientar o ensino e a aprendizagem, para orientar o currículo, fere a autonomia docente, a autonomia das instituições de ensino. O campo teórico que fundamenta as práticas docentes não pode ser uma imposição, uma decisão de um ou dois órgãos que, inclusive, não deliberam sobre esse lugar. Esta é uma discussão que sempre foi e deve ser assegurada no âmbito da pluralidade de ideias que cada sistema ou rede de ensino, em cada escola, cada coletivo docente, à luz de seu projeto político-pedagógico, à luz da realidade distinta dos contextos, cabe definir. São estas questões que nos fazem indagar, o que é mesmo a Base, uma referência ou uma imposição? Mas, o que é uma base? Uma base é o currículo ou apenas um lastro para ele? Estas são algumas das questões em aberto e que devem ser mais investigadas, discutidas e aprofundadas nos municípios, estados, escolas, conselhos, sindicatos e universidades.

Neste item, cabem ainda, algumas interrogações, como: sob quais parâmetros legais e teóricos foram definidas essas “dez competências” como sendo as “aprendizagens essenciais”? Quais pesquisas, sobretudo nas áreas de currículo, referendam essa afirmativa? O segundo problema é o que farão as redes de ensino se o “conhecimento” válido, que será aferido (controlado, premiado ou classificado) nas avaliações em larga escala, consta destes 60% definidos pela BNCC? Qual lugar efetivo, no cotidiano das escolas, terão os 40% que serão a parte que cabe aos estados e municípios “definirem”?

Mas, a pergunta que insiste em não calar é o que chamo de terceiro problema: o que faremos com todas as referências que construímos ao longo de décadas para a Educação Infantil, para os nove anos do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Especial e Inclusiva, para a Educação do Campo, Indígenas e Quilombolas, para a Educação Profissional, para a Educação Básica e para a Formação de Professores?

O Estado da Bahia, ainda que em meio a contradições quanto à concepção, conteúdo e formato de “discussão”, oficializou a entrega do documento do Currículo Bahia na XIX Reunião Anual dos Conselhos Estaduais de Educação da Bahia em dezembro de 2018. O documento foi divulgado como sendo “diferente” da BNCC do MEC, destacando que ele “não é o currículo” e sim uma referência do estado para sua elaboração nas escolas. Desse modo, incluiu no texto questões relativas à diversidade (que foram negadas na BNCC).

Mesmo com essa transgressão, não se visualiza na referência da Bahia, posições diretas de contestação às contradições ao documento do MEC, como as que aqui explicitamos nem, tampouco, um aprofundamento sólido de categorias teóricas trazidas (soltas) e ou deixadas de fora no texto da BNCC. O Currículo Bahia, pelo que foi possível visualizar, não apenas a partir do documento, mas da fala do superintendente da educação básica, no referido evento, que fez questão de agradecer as “valiosas contribuições” do Instituto

Inspirare e da Fundação Leman na construção da BNCC, casou certo (e estranho) alinhamento das políticas de educação da Bahia, com as concepções do projeto neoliberal que sustentam a BNCC, ao menos naquele contexto.

5 O MEC e seus subterfúgios

Todavia, o que se tem por certo mesmo, é que o MEC está se cercando de muitos regramentos para garantir que a BNCC seja tomada como o próprio currículo e se evitem as contestações quanto a esta condição assumida, que no mínimo, é autoritária. Ao mesmo tempo, os reformadores sabem que a docência é campo de conhecimento e de pensamento autônomos e mesmo que se controlem alguns meios, os fins do processo formativo não podem ser controlados nessa mesma medida.

Mas no fundo, o MEC sabe que o chão de concretização do currículo, não são seus gabinetes ou o gabinete do CNE ou das Secretarias de Educação e sim, as escolas, as salas de aula. A concretização de toda política dá-se na relação diária professor-aluno, escola-comunidade, no cotidiano das redes de ensino e esse lugar, as redes de ensino não podem abrir mão. É sob o domínio dos professores e professoras, a partir da sua formação teórica, do entendimento sobre educação, do ensino e aprendizagem, a partir do lugar que a escola ocupa na comunidade, das ideias coletivas sobre como os processos educativos se desenvolvem, que o currículo se concretiza como prática efetiva e viva.

Embora, os resultados de sua implementação (no desempenho dos alunos) não estejam todos sob controle do professor (já que entre as intenções e a sua concretização existem fatores diversos), as intencionalidades, ao contrário, estão sob a autonomia do coletivo escolar e seu lugar de fortalecimento é o Projeto Político-pedagógico. Quem mobiliza os saberes são os professores; quem articula os conhecimentos são os professores, e os reformadores da BNCC sabem disto e muito bem.

Por esta razão, visando impedir qualquer movimento dissidente, o MEC propõe alterar os cursos de formação de professores e reduzir seus objetivos e meios às finalidades do modelo de educação que o mercado elegeu como necessário e que serve para exercer controle sobre quem ensina, o que ensina e a serviço de quem estará a educação pública deste ponto da história em diante.

Devemos ficar atentos e para isto, precisamos exercitar a visão de conjunto, situar a BNCC e suas medidas, dentro de um projeto histórico, perceber suas partes e seus entornos. Mais do que uma reforma curricular, temos reformas estruturantes sendo construídas para a educação pública. Reformas que não ampliam nossos direitos, mas os reduzem de forma muito preocupante. Não é exagero afirmar que a autonomia dos municípios e estados está sob ameaça e é bom que esta intenção fique clara, o quanto antes e o alerta também vai para as escolas, universidades e, principalmente, para aqueles e aquelas que defendem posições político-pedagógicas pautadas na liberdade de pensamento, no respeito e reconhecimento da diversidade e da pluralidade de ideias.

Para compreender o viés de controle das atuais reformas na educação, é preciso olhar as medidas que passaram a ser aprovadas no campo educacional, que, ao mesmo tempo em que dão lastro à BNCC, podem ser grandes armadilhas para a educação pública e gratuita brasileira. Estamos dizendo, portanto, que só é possível compreender a BNCC dentro desse conjunto, enxergando-a como eixo de um projeto de sociedade onde a educação empobrecida, “é a base”.

Não tenhamos dúvidas de que os dispositivos de controle e retaliação a tudo que se colocar em contraposição a esta lógica serão ampliados (pois são a única forma de garantir o “cumpra-se” imposto pelo MEC). Por esta razão, exige-se a clareza de que, toda vivência que se puser além do discurso deverá ter certo que será uma ação contra hegemônica. Daí a não neutralidade, daí a

necessidade de posicionamento crítico das redes de ensino, das escolas, das universidades.

Caminhando para as questões finais deste longo ensaio, deixo registrado que, atualmente, poucas são as escolas da educação básica que possuem condições de fazer o enfrentamento à lógica da BNCC. Dentre elas, destaco as escolas do MST e a rede de Escolas Família Agrícolas, que já fazem um currículo contra hegemônico porque o Projeto Político-pedagógico que lhes dá sustentação, nasceu da clareza das disputas travadas pelos camponeses, em defesa da terra e de um outro projeto de nação. Por esta razão, estas escolas estão sob ameaça constante e a mais forte delas vem expressa na fala do secretário especial de assuntos fundiários do governo federal que em entrevista à Revista Veja em Janeiro de 2019³, prometeu fechar essas escolas do MST, as quais chamou de “fabriquinhas de ditadores”, acusando o Movimento de ser uma “organização criminosa”, conforme aparece nos trechos da entrevista em destaque abaixo:

Qual a opinião do senhor sobre as 2 mil escolas do MST? Não dá para o Brasil admitir em pleno século XXI fabriquinhas de ditadores. Não dá para admitir escolas de marxistas, de leninistas, de bolivarianos, que ensinam crianças a invadir e cometer crimes. Vamos fechar as escolas e punir os responsáveis pela doutrinação. Aliás, isso tem de ser qualificado como crime. Crime de lesa-pátria.

Com base em qual lei o governo fechará escolas do MST? O MST é uma organização ilegal, não poderia estar promovendo educação. É uma organização que não respeita a lei, não respeita o estado democrático de direito e não respeita o direito à propriedade. Uma organização que pratica o crime das invasões, de vandalismo, de ameaça, de cárcere privado. Uma organização que tem algumas lideranças envolvidas em crime de desvio de verba pública. Como que, diante de tudo isso, essa gente pode criar escola? Eles não estão qualificados para criar escola nenhuma. Usam de associações, de subterfúgios, para ensinar

³ Acessível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/nao-consigo-dormir-sem-uma-arma-diz-secretario-de-assuntos-fundiarios/>

princípios de ditaduras tiranas, como são os casos de Cuba, Venezuela, Nicarágua. (REVISTA VEJA, 2019)⁴

Estas posições, vale lembrar, são dos mesmos sujeitos que propõem, sustentam e impõem as reformas que tiram direitos e conquistas dos trabalhadores e a mais expressiva delas, no campo da educação, é a BNCC. São posições que não podem ser ignoradas no contexto de análise das redes de ensino, pois elas explicitam um projeto de país, uma ideia de sociedade, uma concepção de mundo de direito e de estado.

Conclusões, ainda que provisórias

As políticas de educação, de formação de professores e a perspectiva curricular que lhes dão base, jamais podem ser analisadas fora destas relações. Como dissemos no início deste ensaio, nos debates sobre o Projeto Político-pedagógico nas nossas redes e escolas, fazemos diálogos longos e exaustivos sobre qual concepção de sociedade e de sujeitos, defendemos. Procedemos assim, por entendermos que quanto mais se explicita qual projeto de sociedade acreditamos ser necessário, mais claro se define o tipo de educação, de escola e de currículo. Estas escolas, as escolas dos movimentos como o MST, nascem destas reflexões, miram na clareza de um projeto social e, isto (que hoje ameaça as forças conservadoras) deve nos inspirar a acharmos as saídas concretas para garantirmos o exercício da nossa autonomia e democracia, nestes tempos de tantos limites e terrores.

No cenário que temos adiante, só nos resta fazer uma resistência coletiva para assegurar o que conquistamos sem abrir mão, um único milímetro, da nossa condição intelectual e política de exercer a docência tendo como base tanto a autonomia política (aquela que orienta nossa visão de sociedade), quanto a pedagógica

⁴ Fonte: < <https://veja.abril.com.br/brasil/nao-consigo-dormir-sem-uma-arma-diz-secretario-de-assuntos-fundiarios/> > Acesso em 18 de Jan de 2019.

(a que define quais fundamentos teórico-metodológicos sustentam nossa prática).

A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, previstos na Carta Magna, devem ser defendidos por todos que fazem o magistério, pelos órgãos de controle das políticas educacionais (Conselhos) e pelas instituições que atuam pelo cumprimento dos princípios constitucionais e democráticos, a exemplo do Ministério Público e da OAB.

Não podemos estar sozinhos nesta empreitada, não devemos aceitar em silêncio as imposições do Governo Federal através do MEC e do CNE que agem de forma articulada e impositiva. A luta é coletiva, a educação democrática, pública e gratuita (que é o que verdadeiramente está em jogo), é uma questão de interesse de toda a sociedade. Se o interesse é de todos e todas, a resistência também deve ser.

Referências

- AGUIAR. Márcia Ângela Aguiar. DOURADO. Luiz Fernandes. (orgs). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- BRASIL. 2015b. *BNCC, 1ª versão*. Brasília, DF, Ministério da Educação, 302 p.
- BRASIL. 2016. *BNCC, 2ª versão*. Brasília, DF, Ministério da Educação, 676 p.
- BRASIL. 2017a. *BNCC, 3ª versão*. Brasília, DF, Ministério da Educação, 396 p.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação* – 2018. – Brasília, DF: Inep, 2018. 460 p.: il.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década*. – Brasília: 2018. 154 p.: il.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 28 de Ag. 2018.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Consultoria de orçamento e fiscalização financeira. Nota Técnica nº 2/2017. *Ministério da Educação: Despesas autorizadas para 2017*. Brasília, fevereiro de 2017. <http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2017/nto2-2017-ministerio-da-educacao-despesas-autorizadas-para-2017>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

REVISTA VEJA. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/nao-consigo-dormir-sem-uma-arma-diz-secretario-de-assuntos-fundiarios/> > Acesso em 18 de Jan de 2019.

Educação, ideologia e reprodução social: notas críticas sobre os fundamentos sociais da Base Nacional Comum Curricular - BNCC¹

*Átila de Menezes Lima*²

Introdução

Partimos do pressuposto de que a educação é uma atividade social mediadora dos conhecimentos históricos acumulados pela humanidade e que tem a função social de reproduzir e transformar aquilo que acumulou no passado como assinala Saviani (2003).

Complexo social fundamental para a reprodução social, a educação e o ensino (em suas múltiplas ramificações) vem sendo historicamente disputadas por diversas concepções ideológicas.

¹ As reflexões iniciais sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC se iniciaram a partir das discussões coletivas no grupo “virtual” “Reforma Ensino Médio Geo”, criado em 01/04/2017 com o intuito de criar um coletivo de resistência à reforma do Ensino Médio e da BNCC. A convite de Ana Giordani do curso de Geografia da Universidade Federal Fluminense - UFF criadora e uma das principais articuladoras do grupo foram fazer minha primeira fala sobre as temáticas com a mesa “A docência nas reformas Educacionais”. Desse momento em diante só aumentou o interesse nas discussões. Na caminhada coletiva várias foram as discussões e aprendizagens coletivas. Paralelamente, em terras baianas, mas especificamente na cidade de Senhor do Bonfim, as professoras do Curso de Pedagogia da UNEB Campus VII, Ivânia Paula Freitas de Souza Sena e Maria Elizabeth Gonçalves, também estavam refletindo e discutindo as reformas educacionais brasileiras com enfoque na BNCC. As professoras me convidaram para somarmos forças nas reflexões no grupo de articulação interterritorial do qual pertencemos ao Território de Identidade do Piemonte Norte do Itapicuru. Nossas reflexões convergiam em análises críticas sobre o conteúdo total da BNCC. Várias foram as palestras que realizamos enquanto trio para esmiuçar a complexidade da BNCC. As falas se deram tanto em universidades como para as secretárias de educação municipais. O resultado dessas reflexões coletivas se expressam neste artigo.

² Professor Dr., Adjunto do Curso de Geografia da Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF)

Dentre elas temos as visões econômicas e do grande mercado como podemos citar aqui o Banco Mundial, que na análise de Roberto Leher (1999) em seu artigo *“Um Novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo”* passa a ter nas últimas décadas papel fundamental na estruturação das diretrizes e currículos educacionais na periferia do mundo.

A educação e os sistemas educacionais também são disputados por concepções religiosas e suas condutas de prática no mundo, assim como perspectivas de projetos de uma educação não mecanizada e não doutrinadora para o mercado, ou seja, formas de educação emancipatórias da humanidade, uma educação para além da sociabilidade do capital.

No recorte espacial do território brasileiro, não é de hoje que a educação é fruto destas disputas e, sobretudo, com preponderância de uma visão única e para o mercado, ditada pelas políticas do Banco Mundial e demais organismos internacionais. Conforme Rocha (2010), a partir da segunda metade da década de 1990, uma nova política de estado é implementada no Brasil com fins de promover “reformas” na educação brasileira. Segundo Giroto (2017)

Tais políticas fazem parte de um amplo processo de ajuste neoliberal posto em prática em toda a América Latina (com exceção de Cuba), a partir dos acordos firmados em 1989 e que ficaram conhecidos como “Consenso de Washington”. Por estas medidas, o Banco Mundial e o fundo Monetário Internacional, representantes do capital transnacional, difundiram uma lógica de reforma neoliberal do Estado na América Latina, com profundo caráter recessivo e que resultou, entre outras coisas, no aumento da taxa de desemprego, da ampliação da desigualdade social e de cortes profundos nos investimentos em saúde, educação e cultura. Para muitos autores, os PCN’s representam mais uma etapa deste movimento de reforma neoliberal do Estado e precisam, portanto, ser interpretados nesta relação. (GIROTO, 2017, p.427).

Podemos observar que, de fato, sobretudo a partir da década de 1990 a educação brasileira passa por uma série de adequações as

políticas exigidas pelos organismos internacionais. Destacamos que é corrente o discurso de que a educação brasileira não está adequada aos “novos” tempos, que ela não corresponde à realidade brasileira e dos estudantes, que ela não desenvolve as habilidades e competências dos estudantes. As primeiras questões que levantamos são: que “novos” tempos são esses? Que habilidades e competências são estas e para quem elas servem? Teriam estas, alguma relação com a crise do mundo do trabalho e do capital? Tais questões serão melhores desenvolvidas no decorrer do texto. Voltemos à questão das “reformas”.

Desde a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que tiveram discussões iniciadas no ano de 1995 e com ciclo de prescrições concluídas em 1999 (ROCHA, 2010), perpassando a Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional (LDB 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2010, os sistemas padronizados de avaliações nacionais (IDEB, ENEM), a Lei 13.005 de 2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE à conclusão relâmpago e aprovação da não tão democrática Base Nacional Comum Curricular – BNCC, percebe-se o aprofundamento do discurso das habilidades, competências, empreendedorismo, empregabilidade e adequações as exigências dos organismos internacionais com sua pedagogia das competências. Neste sentido temos um segundo bloco de questões, quais sejam: Qual o interesse dos organismos internacionais diante das “reformas” na educação brasileira, sobretudo para a aprovação da BNCC? O que diferencia a BNCC das demais “reformas” anteriores? O que está para além da aparência do discurso das habilidades e competências? Qual o interesse de grandes grupos empresariais no país pelas “reformas” educacionais brasileiras com enfoque na “reforma” do ensino médio e na BNCC? Qual a relação dessas “reformas” com a reestruturação produtiva e do capital?

Essas questões são o norte de nossos objetivos que visam buscar os fundamentos ontológicos da práxis social contidas no documento da BNCC. Neste sentido, a partir dos pressupostos

categoriais do trabalho, da reprodução e da ideologia, evidenciaremos com base na dialética aparência-essência, os objetivos de reprodução social, controle, e adequação a lógica da reestruturação do capital contido no documento da versão final da BNCC do Ensino Médio.

A realização dos objetivos ocorrerá na perspectiva metodológica no tripé lukacsiano de buscar a gênese, a função social e o caráter imanente da leitura sobre a ideologia contida nos documentos, portanto, uma análise do discurso contido no documento final da BNCC e dos processos sociais que os legitimam.

1 Tecendo as Bases da Base: a crise estrutural do capital e os projetos educacionais para a acumulação flexível

Para entendermos as “reformas” educacionais no Brasil, sobretudo a BNCC, é preciso entender a realidade como síntese de múltiplas determinações. Determinações essas que perpassam elementos da economia, da política, da cultura, das questões jurídicas e das transformações sociais locais e globais, ou seja, ela está dentro de uma complexa conjuntura histórica e social e possui determinadas intencionalidades.

Nessa complexa seara de questões é preciso fazer uma breve revisão de algumas questões históricas fundamentais para a reestruturação da economia nas últimas cinco décadas e que são fundamentais para entender o mundo atual, dentre elas, as modificações das diretrizes educacionais para a periferia do capitalismo. Neste sentido, antes de adentrarmos na análise documental da BNCC faz-se necessário pontuar os aspectos da crise do capital em escala global e seus reflexos na reformulação curricular no Brasil.

Não são poucas as análises que pontuam a conjuntura da década de 1970 como ponto fulcral de uma crise sem precedentes do capitalismo. Mészáros (2002) aponta para uma crise estrutural e de sociabilidade do capital. Autores como Harvey (2006), Antunes

(1995) também assinalam para a década de 1970 como fundamental para entendermos as transformações recentes do capitalismo.

Essas transformações demonstram que o modo de produção capitalista vem passando por uma série de reestruturações no seu processo produtivo e no seu processo de acumulação de capital com estratégias de acumulação flexíveis e mesmo com a mescla de novas e velhas formas de exploração, além de seus ajustes espaços-temporais (HARVEY, 2005). Tudo isso vem demonstrar que tais reestruturações e a busca de novos espaços para a reprodução do capital, são na verdade medidas que o sistema do metabolismo do capital está adotando para superar o período de crise que vem se estendendo, segundo Harvey (2005) desde a década de 70, especificamente no ano de 1973 do século XX.

Podemos dizer que essa crise abrange duas dimensões principais, uma na esfera econômica, onde podemos destacar a queda da taxa de lucro, a crise do petróleo, da produção em massa e série, crise do paradigma tecnológico etc., e uma dimensão política, a chamada crise do Estado de bem – estar social. Resumidamente, podemos falar em uma crise do padrão taylorista-fordista.

Podemos perceber então uma grande mudança na composição orgânica do capital (capital constante³ + capital variável), nas formas de organização do processo produtivo e novas formas de acumulação de capital, o que vem a desencadear uma série de problemas para a sociedade e várias mudanças no mundo do trabalho, onde segundo Antunes (1995) criou-se uma crise na centralidade da categoria trabalho.

Com isso o modo de produção passa por uma enorme crise, que ao contrário das outras, que foram consideradas crises conjunturais, essa é considerada uma crise estrutural o que abre a possibilidade para uma ruptura com essa sociedade aí imposta.

³ O capital constante na leitura marxiana da economia corresponde aos maquinários, os instrumentos de trabalho, as instalações e o desenvolvimento de tecnologias. Já o capital variável, corresponde a força de trabalho e seus processos de qualificação.

Para a superação da crise, que se estende desde 1973, o capitalismo vem passando por uma série de transformações e reestruturações das quais podemos citar a mudança na composição orgânica do capital (Grandes investimentos no capital constante e vários processos de precarização do capital variável), a busca de novas formas de racionalização e gerenciamento da organização do processo produtivo. Além disso, podemos citar o que Harvey (2005) denomina de ajuste espacial, que é à busca de novos lugares que se adequem a lógica de superacumulação do capital etc., e que em Harvey (2005b) vai denominar de ordenação espaço-temporal, onde teremos a absorção de excedentes também por meio dos deslocamentos temporais mediante investimentos em projetos de capital de longo prazo ou gastos sociais (como educação e a pesquisa) que adiam a futura reentrada em circulação de valores de capital.

É nessa conjuntura que Leher (1999) afirma que o Banco Mundial passa a atuar verdadeiramente na educação. Segundo esse autor, somente na primeira parte da gestão de McNamara (1968-73) foram aprovados 760 projetos com custo de US\$ 13,4 bilhões. Se comparado aos vinte e dois anos anteriores conforme expõe Leher (1999, p.22) foram 708 projetos com custo de US\$10,7 bilhões.

De acordo com Leher (1999)

O pressuposto de que a crise econômica dos anos 1970-1980 fez emergir uma nova “era”, a “globalização”, é compartilhada tanto pelos adeptos da ideologia neoliberal (especialmente os adeptos da sociedade do conhecimento ou do capitalismo intelectual) quanto por críticos do neoliberalismo, notadamente pelos partidários da tese da revolução científico-tecnológica (e do fim do trabalho).(...) (LEHER, 1999, p.24).

É justamente nesta perspectiva que Leher (1999) cita Thomas A. Stewart, ao assinalar que o conhecimento se converte no fator de produção mais importante de um pouco preciso “capitalismo intelectual”. Como assinala as reflexões do autor a educação agora na condição de capital passa a ser agora não assunto de educadores,

mas sim dos *managers*. O conhecimento não é mais dos indivíduos, mas, sim das empresas que devem utilizar as capacidades cerebrais dos funcionários para o capital. Ora vejamos, estamos diante da criação de uma série de estratégias e adequações para adaptar a sociedade as demandas da nova lógica de acumulação do capital que não necessita mais daquela rígida separação do trabalhador do chão de fábrica, daquele que pensa a produção, da produção em série e em massa, de relações de trabalho estáveis etc.

Esses novos procedimentos, Harvey (2006) denomina de acumulação flexível⁴, que se apoia na flexibilidade dos processos do trabalho e mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores da produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento e inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Podemos ainda caracterizar esse período por uma produção variada, diversificada, grande descentralização do processo produtivo, utilização do método *Kaban, just in time*, trabalhador multifuncional e polivalente, além da flexibilização dos direitos trabalhistas, onde observamos grande ascensão da informalidade, dos empregos temporários, dos contratos temporários e subcontratados e da exploração da dupla jornada do trabalho feminino.

A ciência, a técnica e a informação também são importantes nesse cenário, principalmente na luta competitiva entre os grandes capitalistas do capital financeiro, que também tem grande importância para o atual período. E o que a educação e os sistemas de ensino têm a ver com isso?

Levando em consideração que a sociedade capitalista encontrasse em crise, entendemos que a educação, que é uma das principais mediações da sociedade, também se encontra nesse processo.

Segundo Tonet (2003, p.5) a crise capitalista reflete na educação

⁴ Para ver uma ótima análise das ideias de Harvey sobre a flexibilização do processo produtivo, ler a obra de Costa (2005) denominada “O Sertão não virou mar: nordeste, globalização e imagem pública da nova elite cearense”, capítulo II nas páginas 85 a 89.

[...] nas mais variadas formas, mas sinteticamente, em primeiro lugar, revelando a inadequação da forma anterior de educação frente às exigências do novo padrão de produção e das novas relações sociais; constatando que as teorias, os métodos, as formas, os conteúdos, as técnicas, as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Em segundo lugar, levando à busca, em todos os aspectos, de alternativas para esta situação. Em terceiro lugar, imprimindo a esta atividade, de modo cada vez mais forte, um caráter mercantil. Isto acontece porque, como consequência direta de sua crise, o capital precisa apoderar-se, de modo cada vez mais intenso, de novas áreas para investir. A educação é uma delas. Daí a intensificação do processo de privatização e de transformação desta atividade em uma simples mercadoria (TONET, 2003, p.5)

Neste contexto, observamos que a educação ao invés de ser uma educação voltada para a formação plena do ser humano, formando assim um ser humano criativo, crítico e transformador da realidade que o rodeia, capaz de desenvolver potencialidades ocultas em si, temos uma educação que vai de encontro a esta proposta. Temos uma educação voltada para a qualificação da classe trabalhadora, objetivando que a mesma sirva de mão de obra para a classe capitalista, além do desenvolvimento de uma educação dita “cidadã”. É sempre válido lembrar que estas formas de educação camuflam, escamoteiam e não pretendem romper com a lógica imposta pelo capital, contribuindo assim para a reprodução desta forma de sociabilidade desumanizada.

O próprio debate da “educação cidadã” é bem superficial e não rompe a lógica desumanizadora do capital. A educação é um importante instrumento para a formação dos indivíduos, mas nas sociedades de classe ela é organizada de modo à servir a reprodução dos interesse da classe dominante. Segundo Tonet (2006)

Na sociedade capitalista é ainda mais forte e há indícios por que as aparências indicam que a formação de boa qualidade é acessível a

todos, enquanto a essência evidencia que tanto o acesso universal a qualidade não passam de uma falácia. (TONET, 2006, p.9)

O mesmo continua,

É, pois, inútil dar volta à inteligência para – tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista prático – querer conceituar e levar à efetivação uma educação que contribua para a formação humana integral no interior desta forma de sociabilidade. O que, segundo nos parece, se pode e deve pensar são atividades educativas⁵ – portanto, não a educação em seu conjunto – que estejam inseridas na luta pela transformação radical da sociedade. Contribuir para uma educação integral, hoje, só pode ter o significado de formar indivíduos comprometidos – teórica e praticamente – com a construção de uma forma de sociabilidade – o comunismo – em que aquela formação integral possa efetivamente ser realizada. (TONET, 2006, p.9)

É dessa forma que acreditamos que formar para a cidadania não é formar para a emancipação humana em sua plenitude. Tonet⁶ (2003) propõe a emancipação humana e não emancipação política, da qual a cidadania é parte integrante. Pelo contrário, o discurso da cidadania burguesa vem legitimar a lógica do mercado, da competitividade e da propriedade privada.

Partindo desses pressupostos, assinalamos que a educação como complexo social que reproduz as mais variadas formas de condutas ideológicas de intervenção no mundo, são apropriadas com mais eficácia pelo grande capital. Segundo Leher (1999, p.26) entre os anos de 1980 e 1990 ela é utilizada pelo Banco Mundial como elemento de combate ao desemprego, pautados na educação profissional “aligeirada” e ensino fundamental “minimalista”.

Rocha (2010) ao analisar a influência dos organismos internacionais na educação afere que

⁵ Conferir em artigo de Ivo Tonet intitulado *A educação numa encruzilhada*.

⁶ Aqui nosso artigo ira coadunar com as ideias de Tonet em seu artigo “A educação numa encruzilhada” publicado no livro Trabalho, sociabilidade e educação organizados por Menezes e Figueiredo.

Nas últimas duas décadas, governos de diferentes países empenharam-se em promover reformas educacionais, através das quais profundas intervenções foram realizadas nos currículos escolares. Percebe-se, sem grande esforço, que estas reformas se vinculam ao projeto neoliberal, que tem fortalecido neste mesmo período. É objetivando dar um novo ordenamento ao currículo, fazendo-o servir aos interesses deste projeto, que se quer hegemônico, que organismos internacionais, a exemplo do FMI, Banco Mundial, PNUD, UNESCO, etc., vêm impondo aos governos nacionais a implementação de novas políticas curriculares em seus sistemas educacionais. (ROCHA, 2010, p. 15).

Complementando, Leher afirma que

Os países que no início dos anos 1980 resistiram ao intervencionismo e à imposição do neoliberalismo, sustentando políticas neoestruturalistas, logo submeteram-se aos ditames dos “Novos Senhores do Mundo”. Este é o caso do Brasil, especialmente nos governos Collor e Cardoso. (LEHER, 1999, p.24).

Fruto dessa adequação as políticas neoliberais, que para além da aparência é um processo maior de reestruturação do capital diante de suas crises, os sistemas educacionais começam a ser moldados para esse “novo mundo”, que na realidade é o velho mundo do capital sofrendo alterações em seu processo produtivo e que necessita da superestrutura para tal feito, sendo a educação fator fundamental na criação de trabalhadores flexíveis, polivalentes, precarizados e seguindo uma lógica individualista para o mercado. Destas reflexões conseguimos responder as questões anteriormente feitas: que “novos” tempos são esses? Teriam estas reformas, alguma relação com a crise do mundo do trabalho e do capital? Qual o interesse dos organismos internacionais diante das “reformas” na educação brasileira...? e qual a relação dessas “reformas” com a reestruturação produtiva e do capital?

Os “novos tempos” são o da reestruturação produtiva e do capital em sua versão neoliberal que necessita para a fuga de sua crise,

aumentar o grau de exploração da força de trabalho introduzindo a racionalidade da “flexibilização” das relações trabalhistas, a captura da subjetividade dos trabalhadores para o processo produtivo e controle das mentes, tendo a pedagogia das competências papel fundamental para tais objetivos. É com tais objetivos que o discurso das habilidades e competências se tornam fundamentais para a formação de uma classe trabalhadora flexível e ajustada às necessidades do capital. Sobre isto, Kuenzer (2007) asseire que

A formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, se dá, predominantemente, pela mediação da educação geral; é por meio dela, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar, múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente o acesso à educação básica completa. Neste sentido, a educação geral, assegurada pelos níveis que compõem a educação básica, tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva em uma organização social com forte perfil científico-tecnológico, um dos pilares a sustentar o capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor/consumidor; e, por isso, a burguesia não só a disponibiliza, mas a defende para os que vivem do trabalho (KUENZER, 2007, p. 494-495).

A educação como complexo social tem papel de reprodução social e pode ser controlada para implementar formas de intervenção práticas na realidade a partir dos currículos.

Os sistemas educacionais escolares e seus currículos tem papel crucial na reprodução social e na práxis operativa da sociedade. Conforme Enguita (1989) em seu livro *A face oculta da escola*, a escola moderna capitalista surge com o intuito de repassar para a classe

trabalhadora a sistematização mínima de conhecimentos para o processo produtivo nas fábricas. Não é à toa que a própria escola até hoje segue um padrão e reprodução do chão da fábrica com seus assentos enfileirados, as fardas e toque de recolher.

Surgindo para facilitar a sistematização dos conteúdos escolares para o repasse dos saberes, o currículo é por si só um *locus* de entendimentos e condutas no mundo, por isso Apple (1982) assinala que currículo é ideologia, é disputa. Vejamos, quantos de nós não aprendemos no ensino escolar que o Brasil foi descoberto? Que o Nordeste é causa do atraso do Brasil? Que as cores de nossa bandeira representam nossos símbolos característicos? Com uma pequena investigação para além da aparência, indo a essência de alguns processos, entenderemos que os três exemplos não correspondem com a realidade concreta dos fatos. Ou seja, o currículo escolar que sistematiza os conteúdos do que deve ser reproduzido ou não, perpassa por escolhas políticas, interesses, não é neutro. Talvez os idealizadores da reforma do ensino médio, da BNCC e os adeptos do projeto “escola sem partido” saibam muito bem disso, e desta forma querem manter sob suas influências e domínios os conteúdos e práticas a serem reproduzidas. Já pararam para pensar que os documentos contêm intencionalidades? Visões de mundo? Propostas de condutas a serem seguidas? Isso não seria ideologia? Quais os interesses contidos na reforma do ensino médio? O que temos por trás da BNCC? Quais as posições, ideologias e intencionalidades por trás dessas propostas?

Finalizando esse apanhado histórico das determinações gerais da crise e seu papel nas transformações curriculares, Rocha (2010) assinala que adequação da educação brasileira as prescrições neoliberais se dão por via dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, sobretudo pela adesão aos pressupostos epistemológicos do construtivismo e da base fenomenológica em detrimento das bases positivistas e dialéticas marxistas. Conforme esse autor a base do aprender a aprender e o pautar das questões na experiência vivida dos indivíduos sem mediações sociais de classe e acrescentamos sem

o debate da ideologia e da alienação, levam a formulação de interpretações vividas desvinculadas da totalidade do mundo que são facilmente manipuladas pela lógica da competitividade individual e do mercado. Ou seja, desvincula-se as problemáticas maiores e a culpa do sucesso ou não dos indivíduos é dele mesmo.

Ferreti (2002), ao analisar as influências do Banco Mundial nas tendências educacionais brasileiras na década de 1990 sugerindo modificações no ensino médio, na LDB e na visão dos empresários diante da educação afirma que

[...] todas as sugestões da época, feitas pelo empresariado, representavam, de alguma forma, se não a negação, a crítica aos procedimentos anteriores adotados em relação aos trabalhadores em termos educacionais, ou seja, o descaso quanto ao acesso ao saber, reduzindo-o ao estritamente necessário. Esta postura não traduzia, no entanto, a preocupação com uma efetiva formação ampla e cidadã, apesar de ser esse o tom do discurso. Mas significava, mudança de patamar em relação às exigências anteriores tendo em vista a constituição de um trabalhador de novo tipo, necessário ao aumento da produtividade, sob novas bases tecnológicas e de gestão (FERRETTI, 2002, p. 101).

Assim institui-se curricularmente a lógica do mundo neoliberal, da competitividade, da meritocracia, do individualismo para as necessidades do capital transvertidas nas ideias de habilidades e competências. Essa lógica instituída nos PCNs ao nosso ver se aprofundaram nas lógicas das grandes avaliações nacionais no Brasil estabelecidas nas gestões do Partido dos Trabalhadores e toma um tamanho enorme na conjuntura de aprovação e implementação da versão final da BNCC nas gestões do ex-presidente Michel Temer e agora no governo de Jair Messias Bolsonaro.

Feitas essas reflexões entremos para a análise documental da BNCC, apresentando as determinações sociais e os pressupostos ideológicos nela contidos.

2 As determinações sociais e as bases ideológicas da Base Nacional Comum Curricular – BNCC: uma análise crítica

Que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem uma base legal, prevista na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 210, na Lei de Diretrizes e Bases – LDB no artigo 26 e está presente na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que criou o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), não é novidade.

As questões a serem levantadas são: em um país com dimensões territoriais como o Brasil, necessitamos de fato de uma base comum? Se sim, a quem interessa a homogeneização do currículo e seus conteúdos? Ela serviria como orientação geral ou seria o próprio currículo? Como se deu o processo de construção da BNCC? Quem são os sujeitos participantes dessa construção? Quais os objetivos para além da aparência estão contidos na BNCC, visto que os documentos não são neutros e possuem intencionalidades? Essas questões se somam as outras questões anteriores e nos ajudarão a desvendar as intencionalidades e práticas sociais contidas no documento da base já aprovada.

A intenção aqui não é de analisar todas as versões da BNCC que foram discutidas, já existem trabalhos para as versões anteriores como o de Couto (2016); Andes (2016), Macedo (2015). Temos ainda a produção conjunta de Valladares; Girardi; Novaes e Nunes (2016) que apresentam um panorama geral das atividades realizadas para a elaboração da primeira e segunda versões do componente curricular de geografia da BNCC, além de inúmeras análises feitas por organizações de educadores que avaliaram as versões anteriores. O intuito é o desvendar das determinações gerais contidas na proposta final da BNCC do ensino médio aprovada em 4 de dezembro de 2018 e homologada em 14 de dezembro de 2018.

Iniciadas as “discussões”, na realidade consultas informais no ano de 2015, a proposta de implementação da BNCC, além de já ter bases nas reformas anteriores, ao nosso ver ganha forças com a disputa e intervenção de grandes conglomerados empresariais

intervindo na educação brasileira. Antes mesmo do movimento “Todos pela educação” agir diretamente como agente “produtor” de currículos, uma série de práticas e intervenções de empresas, sobretudo na construção dos currículos de escolas públicas, já vinham acontecendo.

Sobre isto, temos o estudo de Fontes (2016) que ao estudar os estágios nas escolas profissionais do Estado do Ceará no contexto da acumulação flexível, evidencia que a prática dessas escolas tem por base os documentos “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova” e no documento Tecnologia Empresarial Soco educacional – TESE que segundo a autora foi criado pela Tecnologia Empresarial Odebrecht – TEO. Conforme Fontes (2016)

A Tecnologia Empresarial Socioeducacional - TESE, foi produzida e é propriedade do Instituto de Coresponsabilidade pela Educação – ICE, entidade privada, ordenada pela classe empresarial, designada a reformular as escolas de ensino médio do estado de Pernambuco. A reformulação das escolas estaduais pernambucanas teve início em 2004 e está registrada em outro documento estudado: “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova”, de autoria do executivo Marcos Magalhães⁷ (2008). (FONTES, 2016, p.13).

Percebemos nitidamente a intervenção do empresariado em questões referentes a educação. Reforçando, Fontes (2016) assinala que

Ambos os estados, Pernambuco e Ceará, contaram, como principais agentes da “mudança” e formuladores da política educacional, com a classe empresarial junto à inserção direta de empresas e organizações não governamentais - ONGs na política e planejamento educacional, ditando inclusive o modelo curricular e

⁷ Ainda segundo Fontes (2016) Marcos Magalhães é executivo, ex-presidente da Philips Brasil, e presidente do ICE – Instituto de Co-responsabilidade pela Educação. Representante dos interesses empresariais.

a relação de ensino aprendizagem de forma a limitar a autonomia escolar e o trabalho pedagógico. (FONTES, 2016, p.14).

A assertiva acima só evidencia as reflexões já apontadas por Lehr (1999), Rocha (2010) sobre a influência e os ditames dos documentos do Banco Mundial e outros organismos internacionais na educação. Isso fica mais evidente quando a autora analisa as matrizes pedagógicas dessas escolas, que já estavam contidas nos PCNs e que ao nosso ver, também são a grande base pedagógica da BNCC e das propostas contidas na reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017). Conforme Fontes (2016)

Identificamos ainda que a proposta pedagógica que forma a matriz curricular das EEEPs – educação geral, profissional e para a vida (CEARÁ, 2015; MAGALHÃES, 2008) –, é pautada na dita pedagogia das competências (RAMOS, 2011), no neotecnicismo e no neoprodutivismo (SAVIANI, 2008), que têm por base: a polivalência; os conhecimentos tácitos suficientes ao ajuste do trabalhador às novas tecnologias e gerência do trabalho, tendo por formas metodológicas a experimentação e a comprovação das competências requeridas; assim como o empreendedorismo e a solicitude para com o trabalhador na sua contribuição pessoal no aumento da produtividade. A empregabilidade, juntamente com o empreendedorismo, formam também os pilares do projeto profissionalizante das escolas estaduais. O *status* de empregabilidade é assegurado à juventude em um momento de “crise dos empregos”, ou desemprego estrutural (MÉSZÁROS, 2003); o “saber fazer” e “saber ser” são essenciais para a flexibilidade exigida (SAVIANI, 2008). O empreendedorismo é um fôlego para o capitalismo em crise, fazendo girar todo tipo de capital (produtivo e financeiro) e utilizando-se da espoliação e de relações pretéritas ao capitalismo (HARVEY, 2005). (FONTES, 2016, p.13).

A citação é riquíssima e demonstra tanto a ideologia das competências que introduz uma práxis coletiva de adaptação ao contexto da flexibilização e da crise do capital, assim como, reafirma a lógica da competitividade e o do individualismo como adequação neoliberal as novas determinações do mundo do trabalho.

Quando partimos para a análise da BNCC e mesmo para a Lei 13.415/2017 conhecida como reforma do Ensino Médio e buscamos os seus principais agentes, e seus conteúdos pedagógicos, a situação não é muito diferente. No que concerne ao empresariamento da educação encontramos o já citado “movimento Todos pela educação”. Conforme Andes (2016), uma grande demonstração de organização das forças conservadoras na educação ocorreu no Plano Nacional de Educação – PNE sancionado em junho de 2014, onde o movimento “Todos pela Educação” influenciou fortemente nas mudanças do projeto enviado pela Conferência Nacional de Educação (CONAE) ao governo em 2010.

Os mantenedores e parceiros do “Todos pela Educação” é comandado conforme Andes (2016) por empresários dos setores financeiro, siderúrgico e de comunicação. Mas podemos identificar também outros ramos. Dentre os mantenedores do “Todos pela Educação” temos os grupos D. Pascoal, Grupo Votorantim, Fundação Lemann, Fundação Bradesco, Suzano, Telefônica/Vivo, Itaú, Gol, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Instituto Península (Abílio Diniz) e Instituto Cyrela. Já os parceiros do “Todos pela Educação” são a Fundação Roberto Marinho, Editora Moderna, ABC, BID, Fundação Santillana, Arredonar, Patri Políticas Públicas, Falconi Consultores de Resultados, Friends e J. Walter Thompson.

O que estes grupos empresariais querem com a educação? Ao nosso ver, primeiro existe um grande mercado na educação básica. Segundo os sites da agência Brasil (2017) e da Carta educação⁸ (2018), o mercado da educação básica era 83% maior que o do ensino superior, correspondendo a R\$101 bilhões para a primeira e R\$55 bilhões para a segunda. Segundo informações do site da agência Brasil (2017) no ano de 2016, do total de estudantes matriculados em escolas e creches, 73,5% frequentavam instituições públicas, enquanto que 26,5% a rede privada.

⁸ <http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/a-ofensiva-do-capital-contra-o-ensino/> acesso em 30/04/2019.

Também é preciso destacar que a educação como complexo social tem papel fundamental na reprodução social de ideias, valores e prévias ideias para ações no mundo. Desta forma os currículos podem repassar as novas determinações do mundo do capital e das necessidades do mundo do trabalho criando trabalhadores flexíveis. Debateremos adiante acerca da lógica da reprodução social a partir da ideologia das competências com fins no empreendedorismo e na “empregabilidade”.

A lógica do pensamento empresarial para a educação está fortemente baseada na perspectiva de um projeto neoliberal a mesma, que deve se adequar a lógica da competitividade, as novas determinações da acumulação flexível e, para tanto as matrizes curriculares e pedagógicas devem ser adequadas a essa demanda. Daí, vem o forte apelo para a qualificação profissional, a necessidade do espírito empreendedor, a necessidade de desenvolver habilidades e competências para a formação profissional no mercado cada vez mais competitivo.

Quanto aos aspectos pedagógicos dos PCNs e mesmo dos conteúdos pedagógicos encontrados na investigação de Fontes (2016) sobre a escola profissionalizante do Ceará, ambos encontram-se na versão final da BNCC do Ensino Médio. Isso nos leva a entender que existem certas continuidades de um projeto de educação empresarial para a educação pública em território nacional. Conforme Giroto (2017) existe na realidade uma continuidade lógica dos PCNs à BNCC. Diríamos que na realidade existe todo um projeto de reprodução social pautado num viés ideológico para a conjuntura neoliberal que são bem expressas nesses documentos. A reprodução social, material e imaterial perpassa por atos educativos, que tem como função estabelecer condutas a serem seguidas, a exemplo das normativas religiosas que narram a história dos deuses monoteístas, em contraposição, as religiões pagãs ou panteístas. Quando uma família estabelece aos seus filhos que eles devem ser evangélicos ou católicos, eles estão fazendo isso através de atos ideológicos previamente formulados

com seus códigos de conduta. Estão educando para acreditar e seguir determinado padrão de mundo. Da mesma forma que através de atos educativos temos o passar de geração pra geração de padrões culturais e ou mesmo a ruptura destes.

Saviani (1997), por exemplo, defende o trabalho como princípio educativo, onde ao se intervir no meio e se apreender os mecanismos de funcionamento da natureza ou dos instrumentos de trabalho, estamos nos auto educando no processo produtivo e necessitamos passar esses conhecimentos para as gerações futuras para garantir a reprodução social. Lukács (2013) já assinalava que sob pena de não sermos extintos agimos no mundo, respondemos as necessidades vindas do meio, e para isso sistematizamos as práticas de intervenção no mundo e depois as repassamos socialmente. Quando essas sistematizações de ideias são seguidas e postas em práticas por indivíduos ou grupos sociais para uma intervenção na realidade, estas se transformam em ideologia. Neste sentido a educação não é neutra, é ideológica e defende interesses de grupos sociais, diferente do que pensam os que defendem o projeto “Escola sem Partido”. Não é à toa que a educação e os currículos estão em disputa. Eles podem ajudar a implantar práticas no mundo a partir de pressupostos ideológicos.

Antes de avançar nas análises das formas-conteúdo ideológicas contidas no documento da BNCC em si, façamos um breve debate do que é ideologia para desmistificarmos os ideólogos da ideologia da neutralidade da educação e do ensino.

É preciso termos em mente que ideologia vai muito além do debate da falsa consciência, essa é um momento da mesma, mas não se resume a isto. Ao debater a ideologia em Marx, Lukács (2010, p.38) assevera o seguinte:

Se agora e mais tarde falarmos de ideologias em contextos mais amplos, estas não devem ser entendidas no enganoso uso atual da palavra (como uma consciência antecipadamente falsa da realidade), mas, assim como Marx as determinou no prefácio de Para a crítica da economia política, como formas "nas quais os seres humanos se

conscientizam desse conflito" (isto é, daquele que emerge dos fundamentos do ser social) e o combatem. Essa determinação abrangente de Marx - e esse é o elemento mais importante de sua ampla aplicabilidade - não dá nenhuma resposta unívoca à questão da correção ou falsidade metodológica e objetiva das ideologias. Ambas são igualmente possíveis na prática. Assim, as ideologias em nosso caso podem proporcionar tanto uma aproximação do ser como um afastamento dele. De qualquer modo, porém, tem um grande papel na história de nosso problema o interesse repleto de conflitos dos homens em saber se um momento importante - para eles - de sua vida social deve ser considerado como existente ou meramente aparente. Como tais ideologias, especialmente em tempos de crise da sociedade, podem se desenvolver, tornando-se verdadeiras forças espirituais, sua influência na formulação e solução da questão teórica sobre o ser é considerável.

Neste contexto, o debate se amplia, visto que a questão não se reduz a um julgamento do certo e do errado, do falso e verdadeiro, mas sim da intervenção prática dos sujeitos na realidade objetiva.

Para Lukács (2013) o homem é um ser que responde as questões por eles criadas em detrimento ao mundo exterior, conforme as possibilidades sociohistóricas. Neste sentido as respostas dadas (religião, arte, ciência, filosofia), podem condizer com a realidade ou não (ser falsas ou verdadeiras), fato que não elimina sua função prática no mundo.

Lukács (2013, p.467), assinala que

[...] verdade ou falsidade ainda não fazem de um ponto de vista uma ideologia. Nem um ponto de vista individualmente verdadeiro ou falso, nem uma hipótese, teoria etc., científica verdadeira ou falsa constituem em si e por si só uma ideologia: eles podem vir a tornar-se uma ideologia, como vimos. Eles podem se converter em ideologia só depois que tiverem se transformado em veículo teórico ou prático para enfrentar e resolver conflitos sociais, sejam estes de maior ou menos amplitude, determinantes dos destinos do mundo ou episódicos.

Como podemos apreender, as reflexões em Lukács não estão voltadas para uma teorização do falso ou do verdadeiro. Vaisman (2010) assevera que ele vai no sentido contrário, combatendo-a ao assinalar a ideologia "como veículo de conscientização e prévia-ideação da prática social dos homens".

Nas palavras de Lukács (2013, p.465), "[...] a ideologia é sobretudo a forma de elaboração ideal da realidade que serve para tornar a práxis social humana consciente e capaz de agir". E continua o autor em suas argumentações,

[...] na medida em que o ser social exerce uma determinação sobre todas as manifestações e expressões humanas, qualquer reação, que seja, qualquer resposta que os homens venham a formular, em relação aos problemas postos pelo seu ambiente econômico-social, pode, ao orientar a prática social, ao conscientizá-la e operacionalizá-la, tornar-se ideologia. (LUKÁCS, 2013, p. 465)

É neste sentido que buscamos demonstrar os projetos ideológicos, as condutas sociais e os projetos de mundo contidos na BNCC. Quais as intencionalidades e prévias ideações nesse documento que tem forte presença dos empresários?

Ora vejamos, a BNCC é pautada em dez competências gerais para a educação básica seguidas de habilidades que facilitem o desenvolvimento das mesmas. De acordo com BNCC (2018)

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BNCC, 2018, p.8).

Aqui já identificamos um problema grave nos escritos, que é a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de forma abstrata, sem levar em consideração a relação ensino-aprendizagem e os contextos socioeconômicos dos estudantes, as condições infraestruturais dos locais de ensino e mesmo de

permanência dos estudantes nas escolas e etc. Existe um esvaziamento da relação ensino-aprendizagem, focando no direito a aprender que deverá ser obrigação legal. No caso do não aprendizado, percebe-se a responsabilidade jogada para o(a)s professore(a)s. Existe certa individualização e culpabilização dos professores no processo de ensino. Este fato pode levar conforme observa Sena (2019)⁹ a judicialização dos professores pela não garantia dos estudantes de terem aprendido, independente das condições objetivas de trabalho e dos estudantes. Aqui fica expresso um projeto de retirada de autonomia dos professores e abre a possibilidade para mais perseguições.

A questão preocupa mais, quando no texto da BNCC (2018, p.8) encontramos a assertiva de que (...) “Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental”. Os problemas aqui são inúmeros, a exemplo da padronização de conteúdo sem levar em consideração a diversidade socioeconômica, cultural, paisagística em território brasileiro. Além disso, fica nítido a perda de autonomia didático-pedagógica dos professores perante os conteúdos. Sobre esta questão Sena assinala que,

A lógica bem articulada da BNCC visa retirar a autonomia do professor de fazer, desde as menores escolhas, até as maiores. Atualmente, mesmo que haja uma hegemonia de editoras e uma corrente de pensamento na produção dos livros didáticos, ainda é possível ao professor, fazer escolhas do material e livros que mais se aproximam de sua base teórico-epistemológica. Os sistemas que serão adotados para produzir os resultados esperados pela BNCC, virão completos, com módulos elaborados por grandes corporações

⁹ O artigo da citada autora encontra-se no prelo de publicação. SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. A BNCC, à luta de classes e a educação no Campo. Bahia. Editora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2019.

que vão tomar conta da rede, do material que será utilizado pelo aluno e das tarefas que ele tem que cumprir. (SENA, 2018, p.12).

Aqui podemos articular mais um dos interesses dos grupos privados no grande mercado de criação de materiais didáticos ligados a grandes sistemas educacionais, e mesmo ao ramo das editoras sobre os conteúdos homogêneos a serem repassados. No ano de 2016 o Andes já indicava para tais questões ao apontar sobre os impactos da aprovação da BNCC para educação básica quando assinala que

Aprofundará uma situação que já está se consolidando: adesão dos sistemas escolares ao uso intensivo de materiais didáticos uniformizadoras (livros didáticos, apostilas, vídeos, *softs*), conforme afirmação do próprio Ministro da Educação na apresentação do documento em questão. Vale lembrar que a confecção de tais materiais é de extremo interesse de grandes aglomerados mercantis. (ANDES, 2016, p.12).

A previsão das questões acima levantadas está se materializando atualmente a todo vapor, vários são os cursos¹⁰, palestras¹¹, planos¹² de aulas¹³, vídeos, criação de *softs* e articulação de grandes sistemas de ensino e editoras¹⁴, empresas privadas¹⁵

¹⁰ Fonte: <http://simplesmenteestude.com.br/courses/competencias-da-bncc>. Acesso em 28 de abril de 2019.

¹¹ Fonte: <https://redes.moderna.com.br/2018/05/23/a-bncc-na-pratica/>. Acesso em 28 de abril de 2019.

¹² Fonte: <http://porvir.org/time-de-professores-produz-600-planos-de-aula-de-matematica-alinhados-a-base/>. Acesso em 28 de abril de 2019.

¹³ Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/12891/gestores-como-superar-os-desafios-para-implementar-a-bncc>. Acesso em 28 de abril de 2019.

¹⁴ Fonte: <http://www.revistaeducacao.com.br/curso-gratuito-bncc-professores/>. Acesso em 28 de abril de 2019.

¹⁵ Fonte: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/guia-das-competencias-da-bncc>. Acesso em 28 de abril de 2019.

junto ao Ministério da Educação - MEC¹⁶ para implantação¹⁷ da BNCC tanto do ensino médio quanto do fundamental¹⁸ e infantil¹⁹. Somente para implementar a BNCC o MEC anunciou em 2017 que destinaria R\$100 milhões²⁰ do Tesouro Nacional.

Os professores virarão, de certa forma, apêndices desses materiais. De acordo com Andes (2016, p.12) a implementação da BNCC “permitirá que a atividade docente mais se assemelhe à função de monitor do que às características precípuas do/a professor/a, pela imposição de ministrar o ensino segundo um currículo uniformizado, seguindo a proposta BNCC”.

Segundo Andes (2016) e Sena (2019) há ainda o mercado milionário das avaliações nacionais, que no fundo tornarão os 60% dos conteúdos curriculares comuns em 100%. Relembrando as reflexões de Harvey (2006) sobre os ajustes espaço-temporais, fica nítido que a educação se torna um dos novos setores que o capital se utiliza no intuito de fugir de sua crise, tanto em sua reprodução econômica, assim como, no controle social. Concordamos com Fontes (2012) ao afirmar que,

Resumidamente, podemos afirmar que a esfera da educação formal atende a alguns interesses do capital em crise, que tem no mercado o maior regulador social: 1) um novo nicho de mercado, tornando a educação uma mercadoria bastante lucrativa; 2) a formação de uma força de trabalho adequada aos novos modelos de produção flexível; 3) a política educacional para os países

¹⁶ Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/16765/mec-lanca-programa-de-apoio-a-implementacao-da-bncc>. Acesso em 28 de abril de 2019.

¹⁷ Fonte: <http://movimentopelabase.org.br/implementacao/> Acesso em 28 de abril de 2019.

¹⁸ Disponível

em: <https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2019/04/24/internas_educacao,1048632/curso-gratuito-da-bncc-esta-sendo-oferecido-para-professores-e-gestores.shtml. Acesso em 28 de abril de 2019.

¹⁹ Fonte: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/planos-de-aula-gratuitos-e-alinhados-bncc-ajudam-educadores-da-educacao-infantil/> > Acesso em 28 de abril de 2019.

²⁰ Disponível em: < <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/20/mec-homologa-base-curricular-e-anuncia-r-100-milhoes-para-sua-aplicacao.htm>. > Acesso em 28 de abril de 2019.

periféricos com o intuito de mantê-los na divisão internacional do trabalho; 4) uma forte arma ideológica que impede a classe trabalhadora de perceber a origem de sua exploração, mantendo a ilusão de um capitalismo humanizado. (FONTES, 2012, p. 40).

Somente nesses dois fragmentos do texto da BNCC é possível desvendar para além da aparência toda uma lógica mercadológica, uma perspectiva autoritária e centralizadora dos conteúdos, a perca de autonomia didático-pedagógica dos docentes, além de ideologias de culpabilização dos indivíduos professores no processo de ensino-aprendizagem.

Retornando ao texto da BNCC, o documento deixa claro seu fetiche pela ideologia das competências ao adotar a pedagogia das competências, do “aprender a aprender” de bases construtivistas e fenomenológicas. Vejamos o que o texto afirma sobre as competências e habilidades:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p.8).

E assim prossegue o texto

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCC, 2018, p.9).

Baseado nas citações acima, no que se refere ao ensino médio, este está organizado em quatro áreas de conhecimento. Conforme consta na BNCC (2018, p.33) cada área de conhecimento estabelece competências específicas de área tendo as habilidades o papel de facilitar o desenvolvimento das competências. Conforme as duas últimas citações, o que são de fato essas competências e habilidades? Que saber fazer é esse? Para que cidadania e mundo do trabalho esses conhecimentos e habilidades vão ser mobilizados?

Como já assinalamos nas reflexões do tópico anterior, o capitalismo vem sofrendo grandes transformações em sua composição orgânica, com aumento em investimentos no capital constante (maquinários, tecnologias, instrumentos de trabalho etc.), causando ataques diretos ao capital variável (força de trabalho), criando o desemprego estrutural, ataques às condições trabalhistas, precarização, flexibilização das condições de trabalho, diminuição da responsabilidade do Estado para com as questões das classes mais pobres em prol do grande capital.

No intuito de adequar a classe trabalhadora diante de todas essas modificações foi necessário a captura da subjetividade da(o)s trabalhador(a)es em geral, e nada mais eficiente para tais objetivos do que produzir currículos e criar atos educativos para a concretização dos mesmos. A culpa do desemprego, dos problemas gerais, perde a dimensão do social para focar nas individualidades, nas subjetividades, na falta de competências dos indivíduos de se adequar as “novas” necessidades do mundo do trabalho, aos “novos” tempos. Conforme Ramos (2011) é nessa conjuntura de crise dos empregos que aos poucos se desloca o conceito de qualificação para as competências.

A ideologia das competências conforme assinala Chauí (2014) ao reforçar que a divisão social se dá entre os competentes (destinados a dirigir) e incompetentes (destinados a executar), oculta à complexidade real da divisão econômica, política, cultural, social, ou seja, individualiza processos sociais. O foco é o indivíduo abstrato desprovido de relações sociais concretas. Por isso, o apelo às perspectivas teórico-

metodológicas de base construtivistas e fenomenológicas que podem ser facilmente manipuladas quando retiradas dos contextos históricos-concretos mais amplos, para a implementação dos pressupostos político-ideológicos do neoliberalismo. Para aprofundar essa reflexão vê artigo de Rocha (2010).

Conforme assertiva de Sena (2019)

O documento da BNCC fez a opção clara, nesta versão aprovada, pela pedagogia do “aprender a aprender” cuja base construtivista difundiu, equivocadamente, a perspectiva de protagonismo dos alunos, do respeito ao conhecimento prévio, como sinônimo de descompromisso da escola, do professor, com a distribuição do conhecimento, deixando os alunos soltos para aprenderem sozinhos, uns com os outros, desqualificando aí, duas importantes bases da formação: a) a relevância dos conhecimentos científicos para a geração de conhecimentos sólidos e ampliação das capacidades de ler e atuar na realidade e b) o papel decisivo do professor como par diferenciado na relação pedagógica. (SENA, 2019, p.12)

Temos assim, uma formação que perde muito em qualidade, um rebaixamento teórico da ciência, da educação e mesmo dos estudantes que só estarão aptos a saberes especializados, parciais e fragmentados, num retorno a uma formação tecnicista e reprodutivista. Aqui os estudantes diminuem até as possibilidades de ingresso as universidades devido a perda de acesso aos conhecimentos universais produzidos pela humanidade.

Neste sentindo, percebemos que tanto as competências e habilidades, assim como o saber fazer, são na realidade adequações para a conjuntura da acumulação flexível e do “novo” mundo do trabalho, da falsa empregabilidade e da reprodução da lógica neoliberal do capital, e não para a formação humana plena.

Quando analisamos o documento da BNCC enquanto totalidade e dentro do movimento social mais amplo, para além dos fragmentos, podemos observar que a mesma se apresenta como continuidade de uma série de políticas públicas que transformam a educação em mercadoria.

Para não concluir

Complexo social indispensável para a reprodução social de qualquer organização societal, a partir de atos educativos, a educação não pode ser entendida de forma isolada das transformações sociais e tão pouco ser compreendida como neutra. Pelo contrário, a mesma reflete os movimentos de transformação da sociedade e é disputada por grupos e concepções diferenciadas de mundo.

É neste sentido, que há algumas décadas, sobretudo com o advento da crise do padrão de acumulação capitalista taylorista/fordista, que a educação começa a ter maior interesse e outros olhares por parte de grandes instituições e organismos internacionais como o Banco Mundial, BIRD e mesmo de conglomerados empresariais.

Vista como redentora dos problemas sociais e ao mesmo tempo com um grande potencial mercadológico e de controle social a partir das elaborações curriculares, a educação passa por forte intervenção desses organismos internacionais, sobretudo, na periferia do capitalismo. Várias são as reformas curriculares que almejam uma adequação dos sistemas educacionais as novas determinações do mundo do trabalho com suas palavras de ordem: flexibilização, competências, habilidades, empreendedorismo etc.

No Brasil essas intervenções/modificações ficaram bem mais evidentes na década de 1990 com a implantação dos PCNs e de lá pra cá, apesar de diferentes gestões no poder central do país, se intensificaram.

As temáticas de empreendedorismo, a ideologia das competências para o mercado, o empresariamento e a organização de grupos conservadores em torno da educação, estabelecem uma sequência lógica de um projeto de educação para o mercado e para a reprodução das bases da sociabilidade do capital que vem dos PCNs a atual BNCC.

Não obstante a essas questões, a aprovação da versão final da Base Nacional Comum Curricular – BNCC carrega consigo para além da aparência, um projeto societal de reprodução ideológica da sociabilidade para o mercado, para a formação de mentalidades individualistas neoliberais a partir de metodologias pautadas na percepção e subjetividades individualizadas descontextualizadas da totalidade concreta.

Os fundamentos sociais do documento mostram, a olhos nus, o empresariamento da educação, o rebaixamento intelectual dos conteúdos, a centralização e controle dos conhecimentos, a perda de autonomia didático-pedagógica dos docentes, o aumento das desigualdades socioespaciais, e a adequação a lógica da sociabilidade em crise do capital com enfoque na flexibilização, nas habilidades, competências e empreendedorismo, ou seja, uma nítida reprodução ideológica aos ditames da acumulação flexível.

Findamos reafirmando que a compreensão da BNCC em sua totalidade se faz necessária para além dos recortes e da retórica encantadora. Ao fazer uma análise da relação aparência-essência a partir do evidenciamento das ideologias e discursos contidos nos documentos, desvendamos todo um projeto de educação com fins de adequar a sociedade aos pressupostos da flexibilização e precarização das políticas econômicas neoliberais marcadas por uma produção variada, diversificada, grande descentralização do processo produtivo, utilização do método *Kaban, just in time*, trabalhador multifuncional e polivalente, além da flexibilização dos direitos trabalhistas, onde observamos grande ascensão da informalidade, dos empregos temporários, dos contratos temporários e subcontratados e da exploração da dupla jornada do trabalho feminino.

Referências

ANDES-SN. **Projeto do capital para a educação**: análise e ações para a luta. Brasília 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e centralidade do mundo do trabalho. 9. Ed. São Paulo: Cortez, Campinas; São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1995.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília, DF, Ministérios da Educação, 600p.

CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Autêntica, 2014 (Escritos de Marilena Chauí, 3).

COSTA, Liduina Farias Almeida da. **O sertão não virou mar**: nordestes, globalização e imagem pública da nova elite cearense. – São Paulo: Annablume; Universidade Estadual do Ceará, 2005.

COUTO, Marcos Antônio Campos. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC, componente curricular**: Geografia. Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia (Anpege). p.183-203, V.12, n.19, jul-dez.2016.

ENGUITA, Fernández Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. - Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRETTI, Celso João. Empresários, Trabalhadores e Educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação nos anos recentes. In: **Capitalismo, Trabalho e Educação**. José Lombardi, Dermeval Saviani, José Luís Sanfelice (org). – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

FONTES, Anita Pedrosa. **Os estágios nas Escolas Profissionais do Estado do Ceará** : a relação trabalho-educação no contexto da acumulação flexível / Anita Pedrosa Fontes. – 2016. (Dissertação de mestrado).

FONTES, Anita Pedrosa. **Trabalho e educação**: Analisando o Projeto das Escolas de Ensino Médio Profissionalizante do Estado do Ceará. 2012. (Monografia).

- GIROTTO, Eduardo Donizeti. **DOS PCN'S A BNCC: O ENSINO DE GEOGRAFIA SOB O DOMÍNIO NEOLIBERAL**. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 419-439, 2017.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 15. Ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- HARVEY, David. **O novo Imperialismo**. 2ªed. São Paulo: Loyola, 2005.
- KUENZER, Acácia Z. **Reforma da educação profissional ou ajuste ao regime de acumulação flexível?** Trab. Educ. Saúde, v. 5 n. 3, p. 491-508, nov.2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/09.pdf>>. Acesso em 13/03/2019.
- LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Outubro, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 1999.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.
- LUKÁCS, Gyorgy. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social:** questões e princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo. Boitempo, 2005.
- ROCHA, Genylton Odilon.R. da. **O ensino de geografia no Brasil:** as prescrições oficiais em tempos neoliberais. Revista Contrapontos – Eletrônica, vol.10 – n.1 – p.14-28/jan-abr 2010.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso. J. et alii (org). **Novas Tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica** – primeiras aproximações. 8ª Ed. Campinas/SP: autores associados, 1997.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. **A BNCC, à luta de classes e a educação no Campo**. Bahia. Editora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. 2019.

TONET. Ivo. A Educação numa encruzilhada. In: MENEZES, A.M.D, e FIGUEIREDO, F.F. (orgs) **Trabalho, sociabilidade e Educação**. Fortaleza: Ed. UFC, 2003. Disponível em: [http:// WWW.ivotonet.xpg.com.br/](http://WWW.ivotonet.xpg.com.br/). Acesso 11/12/18.

TONET. Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí, 2005. Disponível em: [http:// WWW.ivotonet.xpg.com.br/](http://WWW.ivotonet.xpg.com.br/). Acesso 11/12/18.

TONET. Ivo. **Educação e formação humana**. Maceió, agosto de 2006. Disponível em: [http:// WWW.ivotonet.xpg.com.br/](http://WWW.ivotonet.xpg.com.br/). Acesso 11/12/18.

VAISMAN, ESTER. **A ideologia e sua determinação ontológica**. Verinotio revista on-line – n.12, Ano VI, out./2010.

VALLADARES, M.T.R; GIRARDI, GISELE; NOVAES, Ínia Franco de; NUNES, Flaviana Gasparotti. **Contexto da construção da primeira e segunda versões da Base Nacional Comum Curricular no componente curricular de geografia**. G I R A M U N D O , R I O D E J A N E I R O , V. 3 , N . 6 , P. 7 - 1 8 , J U L . / D E Z . 2 0 1 6.

Sítios pesquisados:

<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/a-ofensiva-do-capital-contra-o-ensino/>
acesso em 30/04/2019.

<https://educacaointegral.org.br/reportagens/planos-de-aula-gratuitos-e-alinhados-bncc-ajudam-educadores-da-educacao-infantil/> Acesso em 28 de abril de 2019.

<https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/20/mec-homologa-base-curricular-e-anuncia-r-100-milhoes-para-sua-aplicacao.htm>. Acesso em 28 de abril de 2019.

<https://fundacaoemann.org.br/noticias/guia-das-competencias-da-bncc>. Acesso em 28 de abril de 2019.

<http://movimentopelabase.org.br/implementacao/> Acesso em 28 de abril de 2019.

<https://novaescola.org.br/conteudo/12891/gestores-como-superar-os-desafios-para-implementar-a-bncc>. Acesso em 28 de abril de 2019.

<https://novaescola.org.br/conteudo/16765/mec-lanca-programa-de-apoio-a-implementacao-da-bncc>. Acesso em 28 de abril de 2019.

<http://porvir.org/time-de-professores-produz-600-planos-de-aula-de-matematica-alinhados-a-base/>. Acesso em 28 de abril de 2019.

<https://redes.moderna.com.br/2018/05/23/a-bncc-na-pratica/>. Acesso em 28 de abril de 2019.

<http://simplesmenteestude.com.br/courses/competencias-da-bncc>. Acesso em 28 de abril de 2019.

https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2019/04/24/internas_educacao,1048632/curso-gratuito-da-bncc-esta-sendo-oferecido-para-professores-e-gestore.shtml. Acesso em 28 de abril de 2019.

<http://www.revistaeducacao.com.br/curso-gratuito-bncc-professores/>. Acesso em 28 de abril de 2019.

A Base Nacional Comum Curricular e a subalternização do direito à educação

Maria Elizabeth Souza Gonçalves¹

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, tem sido alvo de inúmeros questionamentos, entre eles a forma intempestiva e aligeirada como foi apresentada (e não discutida e analisada) nos sistemas municipais de ensino, assim como sua lógica prescritiva. Embora sua previsão legal tenha sido apresentada na Constituição Federal de 1988, enfatizada pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação de 2014, trazemos para a análise - sob a égide da afirmação do direito subjetivo à educação de qualidade previsto na Carta Magna - as mudanças na redação da Lei 9394/96 para dar lastro a normatização da BNCC, tendo como marco temporal o período de Golpe de Estado que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, somados à análise da conjuntura socioeconômica e política brasileira.

Para além de questionar o currículo comum como impedimento à construção de uma sociedade pautada pela justiça social e cognitiva e como indiferença às particularidades que as inúmeras opressões manifestadas nos indivíduos concretos apresentam (MACEDO, 2015) ou ainda de anunciá-lo, desde que não

¹ Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutoranda em Epistemologia e História da Ciência pela Universidad Nacional de Tres Febrero (Argentina)

sirva aos propósitos liberais das avaliações padronizadas e articule o conjunto de saberes técnico-científicos à produção humanística das artes, da filosofia e das ciências humanas com vistas à qualificação para o trabalho e o desenvolvimento pleno dos estudantes (SAVIANI, 2016), nos interessa analisar a Base Nacional Comum Curricular dentro de um conjunto de elementos no itinerário de atingimento do postulado de qualidade da educação pública brasileira.

Assim, considerando que o Direito à Educação de Qualidade deu um salto sem precedentes, tornando-se um marco na Constituição de 1988 (CUNHA, 2013) é que a discussão em tela se principia e se estabelece, partindo da seguinte questão norteadora: como o texto e o contexto da BNCC consubstanciam o Direito à Educação de Qualidade?

Deparamo-nos para cumprimento desse desafio teórico-prático com o entendimento do direito como objeto de disputa (VIERA & ALMEIDA, 2013), situado em uma sociedade onde projetos de mundo estão arduamente em duelo. Refletir sobre o direito como campo de batalha exige que apresentemos os conflitos em cena decorrentes da atual fase do capitalismo globalizado que se investe das mais diferentes formas de dominação e exploração através de uma ação articulada com o Colonialismo e o Patriarcado (QUIJANO, 2010). Pensar no Direito como objeto de disputa implica explicitar a favor de quem esse Direito se afirma e as implicações disso no Projeto de Sociedade que esse direito dá lastro.

Para tanto iniciamos nossa análise no artigo 3º da Constituição Brasileira de 1988, onde se apresentam entre os Objetivos Fundamentais do Brasil a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, a garantia do desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais, a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

A Carta Magna partia da compreensão de que liberdade e justiça social, indissociavelmente, orientariam as ações do Estado Brasileiro historicamente marcado por desigualdades regionais e opressões diversas, e assim o processo de desenvolvimento nacional não prescindia do reconhecimento da diversidade social, cultural e regional do país e das consequentes investidas na erradicação da pobreza e das inúmeras opressões advindas do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado, de maneira que todos/as brasileiros/as se sentissem protegidos pela Lei.

Um país cuja Lei Maior se estabelecia para esse horizonte, a Educação ganharia centralidade, assumindo-se como direito fundamental, demandador de outros direitos, e, caminho indispensável para a diminuição das desigualdades.

1 Direito à Educação: lastro dos direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento

A Constituição Federal de 1988 apresenta um direito à educação alinhado a um modelo de sociedade que se desejava construir: sociedade livre e solidária, pautada na justiça social. Para tanto se faz necessário um processo de descolonização do saber e do ser (MIGNOLO, 2008) e como consequência um amplo processo de ampliação de direitos que permitam erradicação da pobreza e a superação de preconceitos e desigualdades sociais, culturais e regionais. A educação que se desenha no texto constitucional, através dos princípios e objetivos, deveria estar alinhada a esse ideal. Raniere (2013) afirma que o direito à educação, atendendo ao ideal de nação que se postula, é sustentado por garantias que lhe dão *status* prioritário:

Definidos os seus fundamentos axiológicos e teleológicos, a constituição Federal cerca o Direito à Educação de Garantias, estende a sua titularidade da pessoa humana à sociedade e ao Estado, às gerações futuras e, de forma correlata, insere o Estado,

a sociedade e a família e o próprio indivíduo no pólo passivo do direito. (RANIERE, 2013, p.67)

Como direito fundamental subjetivo que lhe confere *status* prioritário, e com amplo espaço no texto constitucional, a Educação instiga demandas judicializáveis para seu alcance pleno:

[...] igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; gestão democrática do ensino público, na forma da lei; garantia de padrão de qualidade; piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

Para tanto, um conjunto de direitos complementares são alinhados como garantias ao Direito à Educação de Qualidade. O estatuto “qualidade” torna-se quesito legal. Para os/as legisladores/as, atendendo a demanda social em ação, não bastava apenas que se estipulasse a garantia do direito à Educação, mas que se consubstanciasse “Educação de Qualidade”. Assim, qualidade passa ter um conceito objetivo mensurado através da viabilização de insumos e processos: a igualdade de acesso e permanência, materialização de condições, a exemplo da reconstrução de espaços físicos, da construção de laboratórios, da aquisição de material didático, da formação inicial e continuada dos/as trabalhadores/as da educação, dos processos de gestão, de acessibilidade, de merenda escolar, a valorização dos/as profissionais da educação e um piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar básica, não apenas dos/as professores/as. (XIMENES, 2013; PINTO, 2013).

Assim, como nos afirma Raniere (2013), o direito à educação demanda direitos na Educação:

Os direitos na Educação (os desdobramentos) têm a função primária de defesa das liberdades no campo da Educação, tais como liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a gestão democrática do ensino público; o ensino religioso facultativo, a autonomia universitária etc. São direitos de natureza instrumental, que se realizam por intermédio de não interferências ou abstenções por parte do Estado, e submetido ao regime das liberdades e garantias, de eficácia plena e aplicabilidade imediata (RANIERE, 2013, p. 78).

Na garantia da Educação como direito fundamental subjetivo², o Estado Brasileiro assumiu um conjunto de responsabilidades que culminaram no estabelecimento da garantia do valor mínimo aluno/ano normatizado pela Emenda Constitucional nº 14/1996, primeiro passo efetivo na afirmação do postulado de qualidade na educação. Essa Emenda no texto constitucional brasileiro possibilitou um redesenho no financiamento da educação, com a criação do Fundo Nacional do Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEF e a expansão em 2007 para o FUNDEB da obrigação de adequação do financiamento da educação ao padrão de qualidade.

Esse padrão de qualidade apontado na Emenda Constitucional 14/1996 direcionava o redesenho do financiamento da educação, utilizando-se como suporte a função supletiva da União para assegurar o padrão mínimo de qualidade através da instituição dos parâmetros de financiamento a partir do valor mínimo por aluno, o que orientava a criação do Custo Aluno-Qualidade com a estipulação de insumos e processos necessários. A “qualidade” no

² Direito subjetivo é o direito exigível, segundo Raniere, 2010.

texto constitucional objetiva-se a partir da oferta desses insumos e processos.

Mas, o Estado brasileiro silenciou sobre essa matéria por longos seis (06) anos após a Emenda Constitucional nº 14/96, impulsionando um grande e sólido movimento da Sociedade Civil organizada, através da criação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação - CNDE, movimento em rede constituído por universidades, operadores da justiça, movimentos sociais diversos e que tinha por finalidade criar as condições, inclusive através de pesquisas e produções acadêmicas, para que o estatuto da qualidade da educação se efetivasse e o CAQi se tornasse realidade, tendo como referência uma escola real com os padrões de qualidade necessários. A CNDE contribuiu sobremaneira para a apresentação da minuta da Resolução nº 08/2010 do Conselho Nacional de Educação que versava sobre a criação do CAQi, texto que não foi aprovado e sua discussão postergada, voltando a ganhar centralidade nas discussões em torno da elaboração do texto-base do Plano Nacional de Educação.

No PNE de 2014, têm-se avanços na afirmação do direito à educação de qualidade. Resultado da ação articulada dos diversos segmentos e entidades da área de educação, a noção de “expectativa de aprendizagem”, presente no PNE anterior, foi substituída por “direitos e objetivos da aprendizagem e desenvolvimento”. Ou seja, não apenas desejava-se superar o viés de performatividade e competitividade entre as escolas (MACEDO, 2015), como acenava-se para o alargamento da materialização do direito à educação de qualidade, priorizando-se elementos que consubstanciasse a finalidade da educação: o pleno desenvolvimento das pessoas e a construção de sociedade pautada por justiça socioambiental e cognitiva, o que não prescinde da clareza e da oferta do conjunto de mobilizadores que tornam isso possível: currículo, organização do trabalho pedagógico, insumos e processos indispensáveis ao acesso, permanência, aprendizagem e desenvolvimento para todos/as brasileiros/as.

Mas, esses direitos na educação para garantia do direito à educação (RANIERE, 2013) presentes nas 19 metas do Plano Nacional de Educação não se efetivariam sem a garantia da meta nº 20, aniquilada pela Emenda Constitucional 95/2016, uma das mais danosas mudanças ocorridas no período que sucedeu a destituição da Presidenta Dilma Rousseff. Sem garantia de financiamento para Educação, o direito à Educação é abalado. E é esse o elemento fulcral para análise da BNCC: o seu contexto e a lógica orientadora do Projeto de Brasil que se delineia na contramão do Brasil que a Constituição Federal de 1988 assumiu.

2 A BNCC no contexto do Direito à Educação

A desvinculação do texto do seu contexto compromete sobremaneira a compreensão do conjunto de elementos que dão lastro à proposição da Base Nacional Comum Curricular. Ao analisar meramente o conteúdo da proposta, que por si já se apresenta como um rompimento a direitos constitucionais, uma vez que à União tem função supletiva e de coordenação da política de educação, ficando para os municípios a liberdade de organização educacional, tem-se retirado do debate as alterações significativas nos alicerces da educação brasileira, a principal matéria no bojo da Carta Magna.

Nos últimos três anos, período que coincide com o impedimento político da Ex- presidenta Dilma Rousseff, tem-se vivido no Brasil mudanças estruturais no contexto de garantias do direito à educação pública de qualidade.

Inicialmente a Emenda Constitucional 95/2016 interferiu no cumprimento da Meta 20 do Plano Nacional de Educação³, e consequentemente impediu a materialização de insumos e processos necessários à diminuição das desigualdades educacionais através da constituição do tão demandado e ainda engavetado CAQi.

³A Meta 20 do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 prevê a ampliação do investimento público em educação pública para o patamar de 10% (dez por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País ao final do decênio, ou seja o ano de 2024.

Inúmeras escolas situadas nas periferias das grandes cidades, mas especialmente as pequenas escolas que servem aos milhões de brasileiros/as que vivem no campo, e que apresentam condições precárias de funcionamento e não dispõem de espaços condizentes ao estatuto de qualidade constitucionalmente normatizado foram mortalmente atingidas. Professores, e especialmente as professoras (já o que o magistério dos anos iniciais é constituído majoritariamente por mulheres) viram interrompido seu direito de formação continuada especialmente através de pós-graduação stricto sensu, em programas similares ao proposto pelo Programa de Formação Continuada – PARFOR⁴. O direito à creches pelas inúmeras crianças, especialmente as que vivem no campo foi abalado pelas dificuldades apresentadas pelos municípios mais pobres de construir e adequar novos espaços e equipá-los para esse fim, contratar e formar profissionais que dessem conta das especificidades desse grupo etário. Enfim, as tantas fragilidades que precisavam ser sanadas para que se atingisse o marco inicial do CAQi não serão superadas sem o financiamento devido.

Para o cumprimento da Meta 20 do Plano Nacional de Educação de ampliar o investimento público em educação pública para o patamar de 10% (dez por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País ao final do decênio, tem-se como estratégias a criação, num prazo dos anos de vigência do PNE, a criação do Custo Aluno-Qualidade inicial – CAQi, com vistas a se atingir o padrão de qualidade exigível pelo ordenamento jurídico brasileiro, constituindo-se assim um parâmetro de financiamento da educação básica. A criação do CAQi (apresentado em seis estratégias da Meta 20 do PNE) está no alicerce das estratégias 2.1; 2.2; 3.2; 3.3; 7.1 e 7.2 (BRASIL, 2014) que orientam os “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento” e que têm sido usadas para

⁴ O PARFOR – PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA é uma das ações da CAPES que visa a oferta de Educação Superior, gratuita e de qualidade aos profissionais da educação básica que se encontram no exercício do Magistério nas redes municipais e estaduais de ensino.

justificar as mudanças na LDB e os fundamentos da BNCC. Ora, entendendo currículo além dos conteúdos, disciplinas e programas de curso, mas como todos os mobilizadores necessários à finalidade da educação (SAVIANI, 2016), como se efetivam os direitos e objetivos de aprendizagem anulando-se as condições materiais de sua concretude? Como desvincular a dimensão financeira que alicerça o chão pedagógico dos sistemas de ensino?

Essa segmentação do processo educativo e essa dissociação dos elementos políticos, pedagógicos, administrativos e financeiros superada pelos movimentos da sociedade brasileira que orientaram tanto a Constituição de 1988, quanto o texto original e as alterações da LDB (até o golpe de Estado de 2016), a elaboração do Plano Nacional de Educação têm representado não apenas um grande retrocesso na educação brasileira, como tem alicerçado um cenário de ascensão do conservadorismo (SANTOS, 2010) e de rompimento de direitos arduamente conquistados pelo povo brasileiro.

Sobre essa questão, em 2015 quando os municípios brasileiros se mobilizavam em torno do cumprimento legal de aprovar seus planos municipais de educação para o decênio 2015-2025, acentuou-se um Movimento Nacional de retirada dos Planos Municipais de toda e qualquer discussão sobre Gênero e a ampla e acirrada presença de setores conservadores das igrejas cristãs nas Câmaras de Vereadores, implicando em um grande retrocesso da matéria educacional, então deliberada por pessoas sem a qualificação técnica e com interesses e posturas ideológicas adversos à educação emancipadora. A questão criou uma celeuma nacional prevalecendo os ideais conservadores que entendem a discussão de gênero como um perigo a seus “negócios”. Discutir gênero é afrontar um dos mais tradicionais e solidificados eixos de dominação/exploração: o patriarcado. Mas como superar as opressões, como combater os preconceitos, como erradicar as desigualdades se os espaços de produção de opressões são cimentados institucionalmente? Esse Movimento organizado por segmentos das igrejas cristãs não parou na aprovação dos Planos Municipais de Educação, suas ações

articularam-se com outro grande movimento conservador, o da “Escola sem Partido”.

Esse movimento, também liderado por setores conservadores das igrejas cristãs e grandes grupos que representam o capital financeiro, tem ocasionado um desmoronamento no avanço das humanidades, da produção cultural, da sociobiodiversidade brasileira, do direito dos estudantes de conhecerem as mais diferentes concepções pedagógicas, entre elas as de matizes emancipatórias advindas do pensamento Freiriano (um dos mais renomados educadores brasileiros) e dos intelectuais de formação marxista. Esse Movimento, que fere o artigo 206 da Constituição Federal, tem ganhado visibilidade e criado tensões fortes em muitos municípios brasileiros.

É nesse contexto de ascensão das forças conservadoras que se dá o desmonte de direitos da classe trabalhadora e a fragilização dos direitos e mortificação da democracia, naquilo que Boaventura Souza Santos (2010) denomina de fascismo social, onde tanto se aniquila direitos já afirmados como se bloqueia o acesso a outros. Nesse curso, o ordenamento jurídico entra em caos, ora pelo silenciamento das instituições jurídicas ao esfacelamento das normas vigentes, ora pelo realce de aspectos da lei em detrimento do descarte de outros. É o que se observa com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, documento construído com ampla participação de inúmeros segmentos está sendo desconsiderado naquilo que se propôs a ser: uma norma que estipula as diretrizes sobre os quais os currículos (a serem construídos pelos sistemas de ensino) deveriam se assentar. Nos afirma Cesar Callegari no parecer CNE/CEB 11/2010 que as:

Diretrizes Curriculares definidas em norma nacional pelo Conselho Nacional de Educação são orientações que devem ser necessariamente observadas na elaboração dos currículos e dos projetos político-pedagógicos das escolas. Essa elaboração é, contudo, de responsabilidade das escolas, seus professores, dirigentes e funcionários, com a indispensável participação das

famílias e dos estudantes. É, também, responsabilidade dos gestores e órgãos normativos das redes e dos sistemas de ensino, consideradas a autonomia e a responsabilidade conferidas pela legislação brasileira a cada instância. O que se espera é que esse documento contribua efetivamente para o êxito desse trabalho e, assim, para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito de todos.

É essa sobreposição de normas que suscita questionamentos sobre o que seria a BNCC. Porque um novo documento, elaborado sem a devida escuta legalmente prevista, vem normatizar o currículo, retirando a autonomia e a responsabilidade definida para cada instância na execução da política de educação? Essa pergunta não pode ser desconsiderada nessa análise de contexto.

3 Alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96

Dos avanços aclamados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, editada em 1996, está o rompimento com as prescrições, o estabelecimento de competências normativas e executivas nos diversos sistemas de ensino, a descentralização, a autonomia dos sistemas no que tange a conteúdos e processo e o amplo processo de participação social através de um controle social rígido.

A Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa a materialização do direito à educação preconizado na Constituição Federal. Promulgada oito anos após a Carta Magna, ela explicitou, no espírito e no corpo do texto, o reconhecimento da sociedade brasileira de que a educação é a chave de acesso para o cumprimento dos ideais da República de erradicação da pobreza, de superação das desigualdades sociais, culturais e regionais e desenvolvimento equitativo de toda a nação.

Elaborada sobre fortes tensões, uma vez que versa sobre a mais importante política delineadora dos processos de poder, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 se materializou

deixando lacunas que foram ao longo das duas décadas subsequentes preenchidas, uma vez que a “a LDB é uma lei ‘pesada’, que envolve muitos interesses orçamentários e interfere em instituições públicas e privadas de grande relevância nacional como escolas e universidades” (DEMO, 1999, p 10).

Assim, mesmo recebendo interferências de segmentos adversos à educação pública de qualidade (DEMO, 1999) a LDB representou um avanço para o ideal de nação pautada em justiça social, e matérias necessárias a esse horizonte foram sendo acrescentadas: a diversidade étnico-racial como princípio da educação brasileira, a obrigatoriedade no currículo da história e cultura afro-brasileira e indígena, ampliação da obrigatoriedade do ensino, dos 04 aos 17 anos, educação especializada para os estudantes com deficiência, programas de atendimento suplementar de material didático, merenda escolar, transporte, entre outros.

No entanto têm-se observado nos últimos 03 (três) anos mudanças que exigem uma análise e acompanhamento minuciosos, pois acenam para uma ruptura nos avanços legais em curso:

1. A inclusão no Artigo 3º, alínea XIII da “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, como princípio da Educação Nacional, retirando a expressão “e ao desenvolvimento” prevista no Plano Nacional de Educação, poderá desatrelar o ato de aprender ao de ter vida plena associada a um projeto de sociedade que a própria CF estipulou com objetivo: um sociedade plural, sociambientalmente justa. Além disso, essa mudança de sentido também remete a velhas concepções de que a educação se restringe ao ato de ensinar e portanto, estaria mecanicamente nas mãos do/a professor/a. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018);
2. A retirada no artigo 26, da obrigatoriedade da arte “nos diversos níveis da educação básica de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” através da Lei 13.415/2017 é outra alteração, alinhada à análise que se faz no item anterior: vê-se que se exclui do texto a veiculação entre o ensino de arte ao desenvolvimento cultural dos alunos. Mais uma vez a alteração na redação da LDB coaduna-se com a desvinculação do saber ao projeto de mundo que supere as desigualdades ainda vigentes.

3. O retorno da obrigatoriedade da língua inglesa no currículo, retirando das escolas brasileiras situadas no coração da América Latina, a autonomia de escolher qualquer língua estrangeira, dentre elas a que circula em todos os países que fazem limites com o Brasil, na velha prática colonial de validar a língua hegemônica. A exigência da língua inglesa também é um aceno para as compreensões que norteiam o Brasil pós golpe de retornar seu lugar de subserviência norte americana.
4. A entrega ao Conselho Nacional de Educação do poder de incluir novos componentes curriculares obrigatórios na Base Nacional Comum Curricular. Colocar o currículo, território de embates que orientam o projeto de sociedade que se assume, nas mãos de um grupo, por mais representativo que ele seja, é apequenar o poder decisório de uma nação, em questão tão crucial. Ademais, as práticas pouco democráticas que tem orientado a constituição de órgãos colegiados no âmbito federal desestabilizam as conquistas na política pública educacional. (Artigo 26, § 10)
5. No Artigo 12, VIII vê-se a diminuição dos processos de controle social tão essencial à gestão democrática, com a restrição ao Conselho Tutelar do recebimento das ausências das crianças nas aulas. Com a retirada do Poder Judiciário dessa cobrança de responsabilidade ao Poder Executivo competente, assiste-se a um enfraquecimento dos processos de monitoramento da política educacional.
6. A inclusão do Artigo 35-A, onde se define a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, excluem-se componentes curriculares indispensáveis à formação crítica, a exemplo da Sociologia e da Filosofia da Base Comum. Em um país de dimensão continental como o Brasil e com uma vasta diversidade cultural, social, econômica e ambiental, como se estabelece esta “harmonia” da parte diversificada do currículo a sua Base Comum? Como se dá a autonomia dos sistemas em relação aos seus currículos? A arte, a educação física, a sociologia e a filosofia são colocadas como temáticas secundarizadas no processo formativo e quais as implicações disso na formação dos estudantes? A quem interessa essa restrição de saberes?
7. No parágrafo 7º do recém criado Artigo 35-A, acrescenta-se a orientação curricular “voltada à construção do projeto de vida” do estudante, relegando-se uma importante construção em curso no que concerne ao direito à educação de qualidade: o atrelamento da educação ao projeto de sociedade, educação como lastro para a superação das injustiças socioambientais e cognitivas, educação como reconhecimento da importância dos coletivos humanos, dos movimentos sociais no processo de democratização brasileiro. A

construção de um projeto de vida individual dissociado do projeto de sociedade poderá representar a desestabilização dos pilares da nação que se deseja construir sob a égide da Constituição Federal de 1988. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

8. O parágrafo 8º do supracitado Artigo, a estipulação das formas de avaliação, embora direcionada estritamente ao ensino médio, entre em confronto com Artigo 24, V que estabelece que na avaliação prevalecerá os aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Embora essa questão mereça um aprofundamento e estudos empíricos que analisem os conflitos e tensões causadas nos sistemas de ensino em função de percepções equivocadas e aligeiradas do sentido “dos aspectos qualitativos”. Ao delimitar como horizonte a ser alcançados pelos estudantes: “ I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem, restringe-se o acesso a saberes, ao mundo em suas diferentes manifestações culturais, a base filosófica que permita entender a produção científica, o acesso a conhecimento que permitam entender a produção tecnológica e científica, suas linguagens, seu processo de produção e os interesses que orientam os diferentes conhecimentos produzidos.
9. A inclusão do inciso IV do Artigo 61 do perfil dos “profissionais com notório saber” dentre os profissionais do Magistério da Educação Básica Pública precariza o trabalho docente e atenua-se a responsabilidade estatal com a formação docente. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)
10. Ao normatizar no § 8º do Artigo 62 que os currículos do curso de formação docente terão como referência a Base Nacional Comum, fere-se a autonomia das Universidades de formar professores e professoras que compreendam para além do que está legislado. É acrescentado ainda, pela inclusão do Artigo 62-B, uma limitação vexatória nos processos seletivos para os cursos de Pedagogia e outras licenciaturas; para esses profissionais os saberes são restritos e direcionados ao que está posto na BNCC. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017)

Relacionar essas alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o que está previsto no Plano Nacional de Educação - seja para anunciá-lo ainda que precariamente, como se vê na retirada da expressão “direitos ao desenvolvimento” associado ao direito à aprendizagem, ou ainda para desconsiderá-lo em seu conjunto como se vê na morte da meta 20 -, ao postulado de qualidade

previsto na Constituição de 1988 e ainda aos direitos na Educação conquistados ao longo das últimas décadas, e especialmente, entender tais mudanças à luz dos movimentos conservadores em ascensão poderá situar melhor o contexto e as implicações do cenário da BNCC na garantia da educação de qualidade.

Considerações Finais

Os processos de enfrentamento aos rompimentos ao direito à educação de qualidade previsto na Carta Magna brasileira iniciam-se pela compreensão da conjuntura social, política e econômica brasileira que não se desvincula da ação articulada entre capitalismo, colonialismo e patriarcado e dos seus desdobramentos em movimentos neoconservadores em ascensão mundial.

Assim, não se desvincula o texto da BNCC do seu contexto embrionário: o Brasil como maior potência latino-americana e com ampla inserção nos processos decisórios globais, embora sem qualquer pretensão de enfrentamento às lutas de classe e ao sistema capitalista, teve nas últimas décadas se instituindo como nação que assume o enfrentamento às desigualdades sociais e as disparidades regionais como lastro ao seu modelo socioeconômico e este horizonte o fez priorizar a educação de qualidade como direito fundamental, e foi esse Brasil que sofreu em 2016 uma mudança de rumo, com o *impeachment* da Presidenta Dilma.

Rompe-se com um país que ascendia na diminuição da fome, da pobreza e no fortalecimento da política pública educacional sob a égide do respeito às diferenças. Inúmeros grupos humanos, tanto do ponto de vista geopolítico, como no que tange às identidades sexuais, etárias, étnicas ganharam visibilidade e entraram nas agendas do Estado e esse “Estado para Todos/as” implicava em um desenho social temeroso para os interesses neocoloniais e patriarcais.

Assim, a discussão (e aprovação) da cultura comum foi feita aligeiramente nos últimos dois anos sob a coordenação de “Estado Novo Brasileiro”, dissociada da busca da igualdade de

oportunidades, do direito a ter as tantas diferenças dos estudantes afirmadas e respeitadas pelas instituições de ensino, do acesso a uma escola equipada e com professores/as com formação inicial e continuada condizentes.

Fez-se o debate da Base Nacional Comum Curricular sem trazer à cena os diversos problemas culturais, econômicos, psicológicos concernentes aos diversos grupos humanos, seus lugares, suas histórias e seus saberes, e ainda, fora do *lócus* constitucionalmente previsto para essa organização: os municípios, e assim, iniciou-se e afirmou-se a BNCC de forma inconstitucional.

Mas, para além desse equivocado processo de implantação da BNCC onde a União desconsidera o lugar de organização da política educacional pelos municípios, urge compreender o contexto de desmontes de direitos na educação que a BNCC se insere. Envolvidos pela definição de um conjunto de procedimentos que orientam a prática pedagógica do/a professor/a e com o fito da garantia ao direito de aprender pelos estudantes, inúmeros segmentos estão abrindo mão de direitos arduamente conquistados: a gestão dos sistemas de ensino vão permitindo que a velha mão centralizadora da União exorbite sobre as responsabilidades apontadas aos entes federativos, no caso dos municípios pobres, especialmente no Norte e Nordeste que já recebem complementação da União através do FUNDEB por não terem condições de arcar com as despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, perde-se ainda o direito de pleitear a ação supletiva da União para questões urgentes, previstas no Plano Nacional de Educação, na medida em que o debate sobre a BNCC retirou da pauta as limitações legais apresentadas pela Emenda Constitucional 95/2016. Os/as professores/as e demais profissionais da educação vão permitindo que sua autonomia em torno da organização da política educacional seja usurpada, e os Sindicatos de educação também sacudidos pelos inúmeros direitos trabalhistas em decréscimo vão se afastando da análise conjunta.

Considerando que as opressões têm ganhado força pela ação articulada dos eixos de poder: capitalismo, colonialismo e

patriarcado, os processos de enfrentamento não prescindem da ação articulada de Movimentos em Rede, de grupos identitários que desejam manter acesas suas pautas. A luta deve ser conjunta e articulada em torno do horizonte comum: a retomada do processo de construção de uma nação soberana que comunga justiça socioambiental com justiça cognitiva, e nesse cenário a cultura comum desenhada por quem se encontra do outro lado desse ideal de nação é mortalmente avassaladora.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10 de junho de 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14** de 12 de setembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em 26 de junho de 2016.

BRASIL. Ministério de Educação. **LDB** – Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95** de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal.

BRASIL. Ministério da Educação. Homologação do **Parecer 11/2010 CNE/CEB** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação/PNE** – Lei 13.005 de 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.415/2017** altera a Lei 9394/96 e a Lei 11.494/2007.

BRASIL. **Lei nº 13.632/2018** altera a Lei 9394/96.

CUNHA, Célio da. Justiça pela inclusão e qualidade na Educação. In **Justiça pela qualidade na educação**/ABMP, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013, pp. 31-54.

DEMO, Pedro. **A Nova LDB**: Rarões e Avanços. 9.ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. In **Educação & Sociedade**, vol. 36, num. 133, out-dez, 2015, pp.891-908

MIGNOLO, W. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado da identidade em política. **Cadernos de Letras** da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

PINTO, José M. de Resende. Novas fontes de financiamento e o Custo Aluno-Qualidade (CAQ). In **Justiça pela qualidade na educação**/ABMP, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013, pp.228-311.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In SANTOS, Boaventura de Souza & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**, São Paulo: Cortez, 2010, pp. 84-130.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In **Justiça pela qualidade na educação**/ABMP, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013, pp. 55-103.

SANTOS, BS. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, Boaventura de Souza. MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**, São Paulo: Cortez, 2010, pp. 31-83.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. In **Movimento Revista de Educação**, ano 3, num. 4, 2016.

VIEIRA, Oscar V. ALMEIDA, Eloisa M. de. Direito, Educação e Transformação. In **Justiça pela qualidade na educação**/ABMP, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013, pp. 11-22.

XIMENES, Salomão Barros. Custo Aluno-Qualidade: um novo paradigma para o direito à educação. In **Justiça pela qualidade na educação**/ABMP, Todos pela Educação (organização). São Paulo: Saraiva, 2013, pp. 312-334.

**Nexos e relações entre a destruição de forças
produtivas e a negação do conhecimento
científico à classe trabalhadora:
o caso da reforma do ensino médio e da BNCC no Brasil**

Celi Nelza Zulke Taffarel ¹

José Arlen Beltrão ²

Este trabalho objetiva explicar os nexos e relações entre a destruição de forças produtivas e a negação do conhecimento científico à classe trabalhadora, explicitando como esse fenômeno se manifesta a partir da análise da reforma do ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deste mesmo nível de ensino.

Nesse sentido, importa destacar que diferentemente do que ocorria no primeiro estágio de desenvolvimento do capitalismo, ou seja, na sua fase ascendente, onde as crises e os problemas de rentabilidade do capital eram, quase sempre, resolvidos com a abertura ou conquistas de novos mercados (MONTORO, 2014); em seu estágio imperialista, com os mercados integrados, com a preponderância dos oligopólios e do capital financeiro (LÊNIN, 2007), para destravar os processos de acumulação, recorre-se, sistematicamente, à destruição de forças produtivas (MONTORO, 2014).

Esse processo se caracteriza por ações que resultam em desindustrialização, desinvestimentos, especulações, destruição descontrolada da natureza, desvalorização em massa de

¹ Profa. Dra. da Universidade Federal da Bahia - UFBA

² Prof. Dr. da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

mercadorias, equipamentos e instalações produtivas (HARVEY, 2016), guerras frequentes, privatizações e desmantelamento de direitos sociais e trabalhistas (MONTORO, 2014).

O principal componente das forças produtivas, a força de trabalho, é quem mais sofre os ataques destrutivos. A centralidade desse movimento está na redução do valor da força de trabalho, que consiste em destruição de força produtiva, seja de modo direto (redução da remuneração, medidas desreguladoras e todo tipo de subemprego), seja de modo indireto (através de privatizações de serviços públicos, implicando em novas ou maiores tarifas, como por exemplo em educação, saúde, água, esgoto, energia elétrica, etc.) (MONTORO, 2014), favorece o aumento da taxa de mais-valia que, por sua vez, constitui-se em uma contramedida à tendência decrescente da taxa de lucro.

As consequências deste processo são a regressão social, expressa, dentre outras coisas, nos elevadíssimos índices de desemprego no mundo (201 milhões de pessoas) (OIT, 2017) e no Brasil (14 milhões de pessoas) (PERET, 2017), e a crescente concentração de renda e capitais em todas as regiões do mundo³ (OXFAM, 2017).

É possível identificar esse processo de destruição de forças produtivas em muitos campos da vida, inclusive na educação. O interesse nessa área se justifica, essencialmente, por ela (a) consistir num componente do salário indireto, por (b) representar possibilidade de espaço para a reprodução do capital, através de diferentes formas de privatizações, e por (c) favorecer a implementação do projeto pedagógico hegemônico. Em decorrência, “[...] se nega o direito à educação [às classes populares], configurando esta como um negócio a mais e, portanto [...] uma

³ Segundo a Oxfam, desde 2015, o 1% mais rico da população mundial detém a mesma riqueza do resto do planeta, e 8 pessoas concentram em suas mãos a riqueza equivalente de outros 3,6 bilhões (OXFAM, 2017). No Brasil a situação não é diferente, os 6 homens mais ricos detêm uma fortuna equivalente ao patrimônio de metade da população mais pobre do país, cerca de 100 milhões de pessoas (CONGRESSO EM FOCO, 2017).

educação de segunda [...]” (MONTORO, 2014, p. 463, inclusão nossa entre colchetes, tradução nossa).

Além disso, em relação à valorização do capital, é estratégico reduzir os custos e o tempo de formação, bem como simplificá-la no que for possível, conforme destacado por Marx, já que “[...] a desvalorização relativa da força de trabalho, decorrente [...] da redução dos custos de aprendizagem, redundando, para o capital, em acréscimo imediato de mais-valia, pois, tudo o que reduz o tempo de trabalho necessário para reproduzir a força de trabalho aumenta o domínio do trabalho excedente” (MARX, 2014, p. 405).

Dentre outras, motivados por esses interesses, reformas educacionais vêm sendo implementadas em todo o mundo, com colaboração destacada do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM) e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), através de produção e divulgação de orientações que subsidiem essas reformas ou ingerindo diretamente na política dos países.

Em orientações dessas organizações para a educação (WORLD BANK, 2011; UNESCO, 2008), a defesa da participação de entes não estatais no oferecimento da educação pública, da implementação de gestões com inspiração empresariais e de outras formas de privatização ganha centralidade. Além do mais, dissemina-se o discurso de flexibilização curricular e da necessidade de se privilegiar, no ensino médio, as habilidades práticas e “as competências essenciais tais como o letramento e a numerização” (UNESCO, 2008, p. 17).

Segundo o Ministério da Educação (MEC) (BEZERRA FILHO, 2016), as políticas educacionais implementadas desde o golpe parlamentar-jurídico-midiático que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, por um lado, são inspiradas nos fundamentos defendidos por essas organizações, por outro lado, buscam aproximar ainda mais nossa política educacional à política desses organismos.

Essa constatação sugere que a reforma do ensino médio, realizada pela lei n. 13.415/2017, pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais do Ensino médio (DCNEM) de 2018 (BRASIL, 2018) e pela BNCC do ensino médio, integra o movimento de reformas supracitadas e atende aos interesses hegemônicos.

Ao analisar a reforma do ensino médio, Beltrão (2019) constatou que as medidas previstas nesta reforma concorrem para a redução da formação básica comum, o estreitamento curricular, a flexibilização da oferta de ensino, a possibilidade do ensino à distância, a viabilidade de parcerias com entes não-estatais, a profissionalização/especialização precoce e precária, e a instituição de percursos escolares diferenciados, que por sua vez tendem a aprofundar a distribuição desigual do conhecimento.

A nova estruturação do ensino médio, a partir das determinações presentes na BNCC e nas DCNEM de 2018, prevê dois tipos de componentes curriculares. Nesse caso, têm-se os considerados essenciais e detentores de prestígio e maior espaço no currículo, notadamente a língua portuguesa e a matemática. Em contrapartida, os demais componentes, que integravam o currículo anterior, perderam a condição de obrigatórios e o status de componente curricular não está assegurado, visto que agora são considerados estudos e práticas e seus conhecimentos podem ser diluídos nos demais componentes curriculares ou ofertados de maneira diversas.

Ademais, a BNCC do ensino médio faz a defesa do ensino pautado na pedagogia das competências, realça práticas de ensino-aprendizagem utilitárias, pragmáticas e o conhecimento tácito. Em sua proposta, o conhecimento científico é considerado elemento secundário, já que assume a função de meio para desenvolver as competências e habilidades.

Segundo Beltrão e Taffarel (2017), as mudanças promovidas no ensino médio criam condições ainda mais favoráveis para as diferentes formas de privatização da educação pública brasileira, em especial, as endógenas. Com isso, atendem aos interesses de empresários e organizações sociais que atuam na educação.

Não por acaso, o capital financeiro vem se aproximando cada vez mais da educação, interessado nessas oportunidades que se abrem (OLIVEIRA, 2009). Esse movimento vem contribuindo para a formação de verdadeiros impérios, como é o caso da Kroton, que sinaliza forte investimento na educação básica⁴.

Em síntese, é possível constatar que a reforma e a BNCC do ensino médio acentuam a tendência de esvaziamento científico do currículo escolar, de desqualificação dos jovens trabalhadores ainda no seu processo de escolarização básica e de consolidação deste nível de ensino como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora, além de oferecerem melhores condições para os processos de privatização da educação básica. O conjunto dessas medidas promove a destruição deste serviço público (a educação) e de forças produtivas (nesse caso a força de trabalho). Dentre as consequências, os jovens brasileiros, estudantes das escolas públicas, estarão sujeitos a uma maior intensificação da exploração. O Ensino Superior e o Sistema de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, com outras mediações, estão sujeitos a lógica destrutiva e sofrerão os impactos das medidas adotadas no Ensino Básico.

Referências

- BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio**: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física. 2019. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.
- BELTRÃO, J. A.; TAFFAREL, C. A ofensiva dos reformadores empresariais e a resistência de quem defende a educação pública. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 587-601, jul./dez. 2017.
- BEZERRA FILHO, J. M. **Exposição de motivos da Reforma do Ensino Médio n. 84/2016/MEC**. Medida Provisória n. 746 de 22 de setembro de 2016.

⁴ Dados noticiados no seguinte link: < <https://g1.globo.com/economia/noticia/kroton-fecha-compra-da-somos-educacao-por-r-46-bilhoes.ghtml>>. Acesso em 18 de novembro de 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 2018, seção 1, pp. 21-24.

HARVEY, D. **17 Contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LENIN, V. I. **O Imperialismo, fase superior do capitalismo**. Brasília: Nova Palavra, 2007.

MARX, K. **O Capital: crítica da Economia Política**. Livro I. 32ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MONTORO, X. A. **Capitalismo y Economía Mundial: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI**. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

OIT. **World Employment and Social Outlook: Trends 2017**. International Labour Office – Geneva: ILO, 2017.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OXFAM. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. Editoração: Brief Comunicação, 2017.

PERET, E. Desemprego atinge 14 milhões de pessoas em abril. **Agência de Notícias IBGE**, 31/05/2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/10000-desemprego-atinge-14-milhoes-de-pessoas-em-abril>. Acesso em 16 de novembro de 2018.

UNESCO. **Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade**. Brasília: UNESCO, 2008.

WORLD BANK. **Learning for All: Investing in People's Knowledge and Skills to Promote Development - World Bank Group Education Strategy 2020**. World Bank, 2011.

A BNCC é lei, o que fazer?

*Ivânia Paula Freitas de Souza Sena*¹

Este último ensaio e, derradeiro texto desta obra, foi escrito como reflexões livres, a partir de conversas com quatro professores que assumem as funções de coordenadores pedagógicos em Secretarias de Educação de 4 (quatro) municípios no Estado da Bahia. Foram conversas feitas pelo aplicativo *WhatsApp*, quando, ao divulgarmos *cards* que provocavam refletir sobre a BNCC e seus efeitos, fomos interpelados por estes colegas, que mesmo cientes dos equívocos da proposta do MEC, reconhecem os limites de enfrentamento à sua implementação no contexto das Secretarias.

Incertos de quais caminhos seguir, em tom de “não ter mais saída”, os coordenadores questionavam quais seriam se poderiam existir alternativas às redes de ensino quanto à implementação da BNCC, diante do fato de que ela é uma lei e os municípios precisam obedecer suas indicações. Ainda que não tenhamos construído as respostas para as tantas questões graves que se avolumam no conjunto das reformas que atingem a educação e, sobretudo, por acreditar que a tarefa de buscar estas saídas é coletiva, escrevemos as reflexões provocativas que constam neste ensaio e com elas findamos este primeiro livro.

Acima de tudo, acreditamos que as questões apontadas podem provocar professores, gestores e pesquisadores, a se debruçarem com mais atenção sobre os temas em questão, de modo

¹ Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia

que se constitua um movimento crítico que rompa com estágio de aceitação passiva que vemos crescer, tanto nas redes de ensino, quanto nas instituições de ensino superior.

"A rede precisa de uma proposta, como pode ser construída? O que o município pode fazer?" "A BNCC está aí, é Lei, o que podemos fazer? Temos que implementar"; "Não há nada de positivo? Vamos experimentar para ver" "A BNCC vai melhorar a educação, agora sim, a gente sabe o que deve ensinar".

São estas falas e outras que tenho ouvido por tantos lugares, que moveram as reflexões a seguir. Não tenho respostas exatas para elas, mas, pensando na indagação, **“o que fazer?”**, tracei algumas reflexões:

Começemos por não rejeitar o exercício de pensar criticamente como ente federado autônomo; como profissionais da educação que têm o conhecimento como princípio, meio e fim da profissão. Por reconhecer a necessidade de abrir amplos e profundos debates que assegurem a construção de um currículo municipal sem que se percam:

- a) A autonomia política, pedagógica e intelectual, asseguradas constitucionalmente;
- b) A identidade e singularidades das comunidades, dos sujeitos para os quais a educação e a escola existem;
- c) O comprometimento com as lutas sociais que se expressam nas políticas públicas que conquistamos até aqui.

Para isto, é preciso estudar as bases que já possuímos e todo conjunto legal que têm nos orientado. O primeiro passo é reconhecer que não estamos inventando a roda, a BNCC não anula o que temos e que foi construído em processos mais democráticos do que o contexto de construção em que está sendo implementada. O que construímos de ganhos nas legislações de educação do campo, EJA, indígena, quilombola, especial, infantil e médio, foi a duras penas, nas incansáveis pesquisas, conferências, seminários, fóruns e coletivos

diversos que se mobilizam, há pelo menos três décadas, para assegurar o que temos teórica e legalmente conquistado e avançado.

É preciso se comprometer com a garantia de um currículo que fortaleça a classe trabalhadora e não que a empobreça intelectualmente. Quando falamos de empobrecimento, queremos dizer que há questões fundantes no campo do conhecimento, do acesso aos conteúdos clássicos, no campo do currículo, que historicamente foram negadas à classe trabalhadora e que nós precisamos enfrentar.

Uma das questões se expressa na perspectiva em que temos trabalhado (nas teorias críticas de currículo) de que é preciso sair da narrativa hegemônica e reconhecer no currículo, questões que ficaram marginais na sua construção, a exemplo dos saberes tradicionais, dos conhecimentos construídos para além da cientificidade europeia ou até mesmo das durezas da ciência, o conhecimento oriundo das práticas de vida dos trabalhadores, das lutas diárias, das experiências milenares. Mas, juntando tudo isso, à necessária garantia de acesso ao que a humanidade vem acumulando no campo da ciência, da cultura, das tecnologias, das artes, em âmbito universal, porque é deste acúmulo que as elites se valem para nos oprimir, nos comandar, nos aliciar.

É esse acúmulo que favorece que nós trabalhadores façamos a defesa do projeto de elite sem conseguirmos enxergar ser este o mesmo projeto que, de fundo, nos oprime e nos coloca em situações graves de desigualdades, não apenas intelectual, mas econômica também. Não estamos à deriva nem teoricamente, nem legalmente, em termos de referenciais e de conhecimento, que possam nos ajudar a compreender isto e também o currículo de nossas escolas.

As escolas têm sido lugares empobrecidos desse conhecimento e a educação pública tem equivocadamente, andado por dois caminhos opostos: ou adere a um conhecimento localizado, raso e acha que ele é suficiente, ou adere a um conhecimento universalista (também raso) e acha que ele é suficiente. Sobre esse ponto, podemos ir mais fundo, há muitas provocações nesse sentido, que devemos retomar.

É preciso ter coragem para discutir a educação a partir da compreensão de que ela é parte de um projeto maior do que a escola, maior do que ela mesma. Não há projeto de educação, portanto de currículo, que se efetive isento de uma visão de uma determinada sociedade; que se dê apartado de uma ideia de um tipo de sujeito social que queremos formar, um tipo de postura social, um tipo de modelo social. A partir deste entendimento, a discussão do currículo municipal leva-nos a pensar: queremos uma educação a favor ou contra a classe trabalhadora? O que significa estar a favor ou contra? Como essa posição materializa-se no currículo, na escola, na rede de ensino?

Aceitar passivamente que um grupo de empresários tenha decidido que as “aprendizagens essenciais” para os filhos dos trabalhadores, sejam resumidas em dez competências (ausentes de base teórica que as fundamente e que estão claramente voltadas para os valores do mercado de trabalho, onde o lema é “lucro acima de tudo”), é se posicionar contra a classe trabalhadora.

A postura passiva de aceite a essa lógica significa atestar a tese olaviana² e bolsonarista³ de que Paulo Freire (sem falar em Max Horkheime, Theodor Adorno, Jürgen Habermas, António Gramsci, Dermeval Saviani, Tomaz Tadeu e tantos outros), ele e todos os demais, estavam errados, pois, de fato, a educação é **neutra**. **Não há intencionalidades** no processo educativo, nem tampouco no currículo. Não importa quem o definiu, não importam as bases epistemológicas que lhes dão origem, o currículo é neutro, a educação é neutra!

Esse olhar não reflete apenas uma visão ingênua, rasa, teoricamente superficial, mas também politicamente perigosa. Parece que, nada do que teoricamente acumulamos na área de currículo (e no campo educacional), é suficiente para questionarmos de onde vêm tais propostas, para onde nos levam e por qual razão é

² Olavo de Carvalho, autoproclamado filósofo e ensaísta. Guru intelectual do governo do presidente Jair Bolsonaro (2019), e representante do conservadorismo no Brasil.

³ Presidente Jair Messias Bolsonaro (2019). Eleito sob a plataforma política de combate ao “marxismo cultural na educação”, combate à “ideologia de gênero” e forte defesa do movimento “Escola sem Partido”.

preciso que se afirme a ideia de que a educação é campo neutro? A quem interessa homogeneizar o que será ensinado nas escolas? A quem interessa que estas coisas (e não outras) sejam ensinadas nas escolas? Ou estas são questões que não cabem no debate da BNCC, afinal, a escola e a educação são unidades isoladas do todo, com nada e em nada se relacionam com o que se passa à sua volta?

Vejo como grave que não se dedique tempo nas redes de ensino, em cada escola, nos conselhos, sindicatos e universidades, para aprofundar e pensar:

1. Por que a equipe, que leva a cabo o processo de implementação da BNCC, não discute de onde sairão os recursos para a melhoria da educação, anunciada em seu marketing? São três meses de governo, dois ministros, vários secretários de alto escalão entraram e saíram do MEC, mas a BNCC continua em curso e se aprofundam os meios de controle sobre sua implementação.

Qual ministério conduz isto? É mesmo o MEC que está em sua condução ou os empresários (“comprometidos” com a educação pública), que estão conduzindo (“gratuitamente”) esse processo, à revelia dos destinos gerais da educação no país? Há um Ministério paralelo? Quem o conduz? Para onde nos leva? O que não está explícito?

2. De onde vêm e quem pagará, os milhões e bilhões que já foram gastos e os novos bilhões que se anunciam serem destinados à implementação da BNCC? Temos uma emenda constitucional que congela os recursos em 20 anos e não temos mais os *royalties* do Pré-sal. De onde vem este montante?

3. Estes recursos foram e serão investidos em quê?

a) Em políticas que garantirão os direitos docentes a salários dignos, progressão na carreira, ingresso por concurso público, melhores condições de trabalho, relação justa professor/aluno por sala. Ou isto tudo está de fora dessa qualidade da educação? Como entende o fato de municípios e estados não terem como garantir a progressão e o financiamento atual, mal cobrir a folha de professores? Não há precarização do trabalho? Depois da terceirização irrestrita, que não

obriga os municípios e estados a fazerem concurso público, qual cenário se desenha para as escolas, para docência, para a formação das crianças, jovens e adultos? Quais direitos têm os contratados nas redes de ensino? Será que isso pode piorar com o fim da estabilidade do servidor público (caso seja aprovado o projeto de lei que tramita no senado) e com possibilidade de rebaixamento do piso nacional de educação?

- b) Como a BNCC dialoga com a proposta de desvinculação orçamentária que pode acabar com o FUNDEB e a proposta de retirada de valores de referência do CAQ? Ou acreditamos que são coisas distintas? Como compreender que o mesmo MEC que diz querer melhorar a educação, pretende cortar o que assegurou, até aqui, os avanços que tivemos no financiamento e qualidade da educação pública? Ou entendemos que a qualidade da educação independe de tais questões? Basta mudar o currículo e a qualidade estará garantida?
- c) Esses recursos que já foram e serão investidos, estarão voltados para atendimento às inúmeras necessidades da educação ou, exclusivamente, direcionados para assegurar a implementação do currículo definido pelos empresários e seu controle nas redes de ensino?
- d) Há mesmo comprometimento dos que impõem a BNCC, com a melhoria da Educação?

Pensemos em questões práticas: O Mais Educação e a meta do PNE de escolas integrais como estão sendo efetivados nas escolas atualmente? O Mais Educação, que tantos horizontes abriu na vida dos alunos e das escolas, virou o quê, aulas de reforço, era esta a proposta? Ainda há financiamento para seu desdobramento? Qual possibilidade efetiva da proposta de educação integral acontecer? Continuamos avançando em políticas que asseguram recursos para ampliação de escolas, para a construção de creches ou eles estão sendo cortados? O que está havendo com as creches, que não estão funcionando em turno integral e as crianças têm que ir almoçar em casa? Em muitos municípios já há casos em que os pais têm que fazer a opção por apenas um dos turnos para deixarem seus filhos, suas filhas. Como a BNCC discute isso? Como o direito à educação de 0 a 3 anos será assegurado nesse contexto?

4. As políticas de avaliação, única pauta que parece mover os interesses de gestores e das empresas (que ganham muito dinheiro

com elas), têm servido para quê? Fortalecem ou enfraquecem este debate sobre a educação? Por que o “direito à aprendizagem” não alcança estas questões? Essas políticas têm enfraquecido ou fragilizado o lugar social dos professores, da docência? Têm fortalecido ou enfraquecido a responsabilização coletiva pela oferta da educação e seus resultados? É verdadeira a afirmativa de que o problema da educação está na incompetência e desmotivação dos professores? As avaliações são voltadas para uma aprendizagem emancipadora ou para um maior controle do que se ensina e do que se aprende? As avaliações em larga escala nacionais e internacionais, ampliaram o financiamento da educação? Melhoram as condições de trabalho dos professores e professoras? Resolveram a precariedade das condições estruturais das escolas, sobretudo, as mais pobres? Ou elas têm servido para justificar o rebaixamento do papel social do professor? Ou elas têm servido para justificar a inviabilidade de aumentar o PIB? Ou elas têm servido para desqualificar a escola pública para que o setor privado se fortaleça? Ou elas têm servido para criar uma visão, cada dia mais distante da realidade efetiva das escolas, do processo educativo? Ou elas têm servido para criar uma cortina de fumaça sobre problemas graves da educação pública, que não podem ser resolvidos apenas pela boa vontade, autoestima e motivação dos professores?

Essa lógica de avaliação punitiva está bem reforçada na BNC de formação de professores. Além de apresentar-se como conjunto de mecanismos de perseguição e controle dos docentes, a BNC aposta no esvaziamento teórico da formação, tornando-a um manual de instruções de como aplicar conteúdos e desenvolver as competências impostas pela BNCC da Educação Básica. Nesse sentido, para onde vai a autonomia universitária? Para onde vai a formação de professores? Há diálogo dessas definições com as Diretrizes Nacionais para a formação de professores, em pleno vigor?

5. Valem mais perguntas: Será que todas estas alterações que ocorrem em paralelo a BNCC, são apenas coincidências? Não têm relação com a sua proposta, com seus objetivos? Em nenhuma

medida a BNCC se relaciona com isso, ela é um projeto à parte do todo? Acredita-se mesmo que a BNCC é uma proposta para melhorar a educação, diante desse cenário onde só vemos perdas? **Se ela fosse uma proposta de melhoria da educação, de fato, os governos de Temer e Bolsonaro, que têm investido, pesadamente, em desfazer direitos dos trabalhadores (inclusive da educação), sustentariam essa proposta? Se essa a BNCC não estivesse alinhada aos interesses do projeto político destes governos, ela estaria em curso?**

6. Por qual razão as Universidades foram afastadas do processo de discussão, construção e implementação da BNCC, como se todo o acúmulo científico produzido, não fosse válido? Por que há tanta insistência em desqualificar-se a universidade pública? Por qual razão, entrou e saiu um ministro sem competência nas questões educacionais públicas e agora, acaba de tomar posse um empresário olavista (com discurso focado em acabar com a “cultura marxista e freireana” na educação)? Não seria para garantir que as dez competências definidas pelos seus pares (empresários), sejam, de fato, implementadas? Não seria para ampliar as relações da educação pública com o setor privado?

Por quais razões as competências da BNCC, não são contestadas pelo presidente (com seu discurso retrógrado) ou por figuras como Damares, Onix, e outros ministros (igualmente desorientados), que tanto dão palpites na educação? Não há algo de estranho no ar?

Será mesmo que a exposição destas tantas contradições é apenas uma rejeição de quem não amadureceu uma análise sobre a BNCC, por que “algo ela deve ter de bom?” Será que tudo isto é irreal, uma teoria da conspiração, uma reflexão partidarista de esquerdistas que não querem ver a educação avançar?

Estas são apenas algumas reflexões que podemos fazer para guiar a construção do currículo nos estados e municípios, para guiar os cursos de licenciaturas que ainda não acordaram para este debate e aguardam passivamente as instruções de Brasília. São questões

indispensáveis para serem enfrentadas e melhor debatidas por quem, de fato, faz e está comprometido com a educação pública.

Por fim, o momento exige que assumamos uma postura de indagação, de estabelecimento de relações entre as coisas porque **há**, relações entre as coisas.

Cabe lembrar que os atores que apresentam a BNCC, como salvadora da educação, **são os mesmos** que nos apontam caminhos incertos quanto aos nossos destinos, que nos impedem de ter assegurados direitos como a nossa aposentadoria, que ameaçam nossa estabilidade profissional, que desestabilizam e perseguem nossas organizações sindicais, que tornam criminosos os movimentos sociais, que restringem o financiamento da casa própria, que cortam os recursos da educação básica e superior, que ameaçam, prendem e matam professores, políticos, trabalhadores ativistas que defendem direitos coletivos, são os mesmos que incentivam leis que criminalizam a docência, silenciam a diversidade, censuram a pluralidade de ideias e recontam a história pela narrativa do opressor, anulando as atrocidades e enaltecendo a barbárie.

Não são coisas diferentes, a BNCC e todas estas outras questões, são parte da mesma coisa, de um mesmo projeto que atua sob muitas faces, em todos os lados, de muitas formas.

“É preciso estar atento e forte”

Referências

BRASIL. 2015b. *BNCC, 1ª versão*. Brasília, DF, Ministério da Educação, 302 p.

BRASIL. 2016. *BNCC, 2ª versão*. Brasília, DF, Ministério da Educação, 676 p.

BRASIL. 2017a. *BNCC, 3ª versão*. Brasília, DF, Ministério da Educação, 396 p.

Sobre os autores

Átila De Menezes Lima



Professor Adjunto da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia PROPGeo da Universidade Estadual do Ceará - UECE. Mestre e graduando em Geografia (licenciatura e bacharelado) pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Foi Professor substituto da Universidade Estadual do Ceará. Teve experiência de um ano como professor do Instituto de Formação e Educação Teológica - IFETE (FACEDI). Também teve experiência como professor da Universidade Aberta do Brasil - UAB-UECE - Núcleo de Educação a distância - NECAD, Pólo Jaguaribe, lecionando a disciplina Geografia para o Ensino Fundamental I, além de ter lecionado na rede Estadual de ensino, lecionando na Escola de Ensino Fundamental e Médio Estado do Pará e na Escola Estadual Jenny Gomes. Desenvolve estudos no campo da Geografia Humana com ênfase na Geografia Histórica, História do Pensamento geográfico, Geografia do trabalho, Epistemologia, Geografia Política, Geografia urbana e Ensino da Geografia. Para além da Geografia, vem ampliando a leitura do ser social a partir da ontologia do ser social e estudos sobre o método ontogenético e sistemático-abstrato.

Celi Nelza Zulke Taffarel



Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (1976), especialização em Ciências do Esporte pela Universidade Federal de Pernambuco (1980), mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (1982), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1993) e, Pós-Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha, (1999). Atualmente é professora titular da Universidade Federal da Bahia, ex-presidente do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte - CBCE (Gestões 1987-1989 e 1989-1991). Ex-secretária Geral do ANDES-SN (Gestão 2002-2004). Ex-diretora da Faculdade de Educação da UFBA (Gestão 2008-2012). Pesquisadora de Produtividade do CNPq. Tem experiência na área de Ciências do Esporte, e Ciência da Educação, com atuação nas problemáticas

significativas, a saber: formação de professores, produção do conhecimento científico, políticas públicas e trabalho pedagógico. A ênfase na Educação Física e Esporte é atuando principalmente nas seguintes áreas: Ciências da Saúde com ênfase nas bases e fundamentos da Educação Física e Esporte e, nas Áreas de Ciências Humanas com ênfase nos temas Trabalho Pedagógicas, Formação de Professores, Produção do Conhecimento, Políticas Públicas de Educação e da Educação Física, Ciência do Esporte. A ênfase na Educação é com Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação.

Ivânia Paula Freitas de Souza Sena



Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Especialização em Gestão Pública Contemporânea também pela Universidade do Estado da Bahia. É Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia-Campus VII- Senhor do Bonfim. Coordenou o Curso

de Especialização em Educação do Campo e do Núcleo de Pesquisa e Extensão em Desenvolvimento Territorial do DEDC-VII e o subprojeto; Repensando a organização do trabalho pedagógico nas escolas do Campo multisseriadas do Programa de Iniciação `Docência (PIBID/UNEB/CAPES): Tem experiência na área de Educação Escolar e não escolar, na militância em Ong´s e Movimentos Sociais. Atua principalmente nos seguintes temas: Estágio e prática docente, Educação do Campo, Educação Contextualizada no Semiárido, Gestão Educacional, Educação de Jovens e Adultos, Práticas Pedagógicas contextualizadas; Mobilização Social; Educação e Desenvolvimento territorial.

José Arlen Beltrão de Matos



Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Montes Claros (2005), Mestrado em Educação Física pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (2008), e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi professor da rede básica de educação de Minas Gerais. Atualmente é docente do Centro de Formação de Professores - CFP, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. É membro do Grupo de Estudos

e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Educação Física (Gepefe). Desenvolve trabalhos no âmbito da extensão universitária, em especial, com o ensino do esporte e formação de professores. Dedicar-se atualmente aos seguintes

temas: Educação Física Escolar e Trabalho Pedagógico, Pedagogia Histórico-Crítica, Reforma do Ensino Médio.

Maria Elizabeth Souza Gonçalves



Professora do quadro efetivo da Universidade do Estado da Bahia/UNEB. Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade do Estado da Bahia (1992), especialização em Gestão Educacional (2003), mestrado em Ciências da Educação (2008) pela Universidade Internacional em Lisboa, mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental (2018) pela Universidade do Estado da Bahia (2018), doutoranda em Epistemologia e História da Ciência.

Experiência profissional e produção acadêmica com ênfase nas áreas de Educação do Campo, Gestão Educacional, Ecologia Humana; Epistemologias do Sul.